

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Clarindo de Assis Lima Junior

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SETE LAGOAS**

Juiz de Fora

2026

Clarindo de Assis Lima Junior

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SETE LAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Professora Doutora Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Assis Lima Junior, Clarindo.

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SETE LAGOAS / Clarindo de Assis Lima Junior. -- 2026.
117 f.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Currículo. 2. Novo Ensino Médio. 3. Políticas Públicas. I. Gonçalves de Souza, Elisabeth, orient. II. Título.

Clarindo de Assis Lima Junior

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO
MUNICÍPIO DE SETE LAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 28 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza - Orientador
CEFET-RJ

Prof(a) Dr(a). Carolina Alves Magaldi
UFJF

Prof(a) Dr(a). Lethycia Lopes Pereira

Juiz de Fora, 22/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 09/08/2026, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Magaldi, Professor(a)**, em 10/08/2026, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lethycia Lopes Pereira, Usuário Externo**, em 10/08/2026, às 18:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3039283** e o código CRC **91EAE03A**.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a implementação do Novo Ensino Médio e seus desafios em uma escola estadual do município de Sete Lagoas, Minas Gerais, buscando compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio na referida instituição de ensino, a partir da perspectiva dos professores que atuam no Ensino Médio. Os objetivos específicos buscam identificar, junto aos professores, os possíveis problemas que encontraram na implementação do Novo Ensino Médio na escola; analisar, a partir da percepção desses professores, como o desenho e a implementação da política afetam o fazer pedagógico dentro da escola; e, por fim, propor ações que possam ajudar a gestão a diminuir os problemas que foram identificados pelos professores na implementação do Novo Ensino Médio na escola. A metodologia é qualitativa e utiliza questionários no *google forms* e entrevistas semiestruturadas com os professores da escola em estudo. O referencial teórico das análises sobre o Novo Ensino Médio traz autores como Krawczyk (2009; 2021), Freitas (2018) e Nascimento (2025), que discutem os impactos estruturais das reformas. Cássio e Goulart (2022) também contribuem, ao analisar as contradições entre a promessa de flexibilização curricular e as desigualdades estruturais, o que ajuda a explicar parte dos desafios percebidos pelos docentes no campo da prática. O trabalho também aborda políticas neoliberais na educação tratadas pelos autores Harvey (2005), Frigotto (1999), Saviani (2013; 2017), Dourado (2019) e Rodrigues (2021). A gestão e a precarização das condições de trabalho docente são embasadas em documentos como a Emenda Constitucional 95/2016, amplamente discutida por Dutra e Brisolla (2020), Reis *et al* (2024) e Pinto (2018). A observação sobre a temática da pesquisa apresentou evidências que a justificam baseado nos relatos dos professores que trazem questionamentos sobre os materiais das disciplinas dos itinerários formativos para trabalhar suas aulas; a alteração do número de aulas das disciplinas básicas e o incremento do sexto horário, poucos projetos interdisciplinares envolvendo as disciplinas dos itinerários formativos e as disciplinas básicas; e desalinhamento nos conteúdos ensinados pelos professores quando confrontados com os planos de ensino disciplinares propostos pela Secretaria Estadual de Educação para os itinerários formativos. O trabalho também busca apresentar uma intervenção pedagógica para auxiliar os professores na aplicação dos planos curriculares propostos pela Secretaria Estadual de Educação e na implementação do Novo Ensino Médio que foi inserido através da Lei nº 13.415/2017.

Palavras-chave: Currículo; Novo Ensino Médio; políticas públicas.

ABSTRACT

This research focuses on the implementation of the New Secondary Education system (*Novo Ensino Médio*) and its challenges in a state school in the municipality of Sete Lagoas, Minas Gerais, seeking to understand the implementation process of the New Secondary Education system in the aforementioned institution from the perspective of teachers working in secondary education. The specific objectives are to identify, together with the teachers, the possible problems they encountered during the implementation of the New Secondary Education system at the school; to analyze, based on the teachers' perceptions, how the design and implementation of the policy affect pedagogical practices within the school; and, finally, to propose actions that may help school management reduce the problems identified by teachers during the implementation of the New Secondary Education system. The methodology is qualitative and employs questionnaires administered through Google Forms and semi-structured interviews with teachers from the school under study. The theoretical framework for the analysis of the New Secondary Education system includes authors such as Krawczyk (2009; 2021), Freitas (2018), and Nascimento (2025), who discuss the structural impacts of educational reforms. Cássio and Goulart (2022) also contribute by analyzing the contradictions between the promise of curricular flexibility and structural inequalities, which helps explain some of the challenges perceived by teachers in practice. The study also addresses neoliberal policies in education as discussed by Harvey (2005), Frigotto (1999), Saviani (2013; 2017), Dourado (2019), and Rodrigues (2021). The discussion of school management and the precariousness of teachers' working conditions is grounded in documents such as Constitutional Amendment No. 95/2016, widely discussed by Dutra and Brisolla (2020), Reis *et al.* (2024), and Pinto (2018). The initial observation of the research topic provided evidence supporting its relevance, based on teachers' reports concerning questions about the materials available for the subjects within the educational pathways (*itinerários formativos*) used in their classes; changes in the number of classes allocated to core subjects and the addition of a sixth class period; the limited number of interdisciplinary projects involving subjects from the educational pathways and core subjects; and discrepancies between the content taught by teachers and the subject teaching plans proposed by the State Department of Education for the educational pathways. The study also seeks to present a pedagogical intervention to assist teachers in applying the curricular plans proposed by the State Department of Education and in implementing the New Secondary Education system introduced through Law No. 13,415/2017.

Keywords: Curriculum; New Secondary Education; public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percepção docente sobre a contribuição do Novo Ensino Médio (NEM)	83
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do Censo Escolar 2024.....	40
Tabela 2 - Número de professores efetivos e designados (contratados) pela escola estudada no ano de 2025.....	43
Tabela 3 - Disciplinas dos Itinerários Formativos e atuação dos professores.....	45
Tabela 4 - Resultados do PROEB/ SIMAVE (2019 – 2021).....	47
Tabela 5 - Resumo das reuniões de Módulo II no ano de 2025.....	49
Tabela 6 - Funções do Coordenador do Novo Ensino Médio em Minas Gerais	56
Tabela 7 - Síntese das Ações do PAE por Núcleo e Ciclo PDCA	91
Tabela 8 - Indicadores de Acompanhamento e Avaliação do PAE.....	95
Tabela 9 - Ciclo PDCA aplicado à Gestão do PAE.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CPB	Confederação de Professores do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENOE	Federação Nacional de Supervisores Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISE	Índice Socioeconômico das Escolas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA	Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem
NEM	Novo Ensino Médio
NSE	Nível socioeconômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Sysadp	Sistema de Controle de Quadro de Pessoal
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	122
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O NOVO ENSINO MÉDIO.....	177
2.1. A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	17
2.2. O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS	30
2.2.1 ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAGEM NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS	34
2.2.2 ORGANIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA, DAS MATRIZES CURRICULARES E DA DISTRIBUIÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS	36
2.3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DA CIDADE DE SETE LAGOAS E SEU CONTEXTO COM A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	38
2.4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOCENTE E A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	48
2.5 ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES E PLANEJAMENTO ESCOLAR.....	52
2.6 – UMA NOVA FUNÇÃO: O PAPEL DO COORDENADOR DO NOVO ENSINO MÉDIO	56
CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO 60	
3.1 – CONCEITOS: CURRÍCULO, GESTÃO ESCOLAR E O ENSINO MÉDIO.....	60
3.2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	64
3.3 – METODOLOGIA	65
3.4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	68
3.5 - SUJEITOS E TEMAS	70
3.5.1 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES SOBRE A ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	71
3.5.2 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO	77
3.5.3 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO NEM E SEUS POSSÍVEIS IMPACTO NA FORMAÇÃO DISCENTE	83
CAPÍTULO 4 – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	89
4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: O CICLO PDCA (PLANEJAR (PLAN), EXECUTAR (DO), VERIFICAR (CHECK) E AGIR (ACT)	90

4.2 DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	93
4.3 ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA POR MEIO DO CICLO PDCA.....	94
4.4 ENCAMINHAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A	112
Questionário online para todos os professores da escola estudada.....	112
APÊNDICE B.....	115
Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores que lecionam disciplinas dos itinerários formativos do novo ensino médio	115

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute o Novo Ensino Médio, que se configura como uma política educacional brasileira instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, originada da Medida Provisória nº 746/2016, que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, com isso, mudanças foram aplicadas na reestruturação da etapa final da educação básica, tanto para a formação profissional quanto para a continuidade dos estudos.

Entre as mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária mínima anual de 800 para 1.000 horas, a reorganização curricular por áreas de conhecimento e a implementação dos chamados itinerários formativos. Estes itinerários correspondem a componentes curriculares específicos que dialogam com as disciplinas já presentes na estrutura do Ensino Médio, permitindo aprofundamentos temáticos e flexibilização na trajetória formativa do estudante (Brasil, 2017).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, sancionada em 20 de dezembro de 1996, após intensos debates desde a Constituição de 1988, estabeleceu em seu artigo 26 a obrigatoriedade de uma base nacional comum para orientar os currículos da educação básica. A ideia de construção dessa base nacional foi retomada em diferentes documentos e discussões posteriores, mas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) somente ganhou forma concreta com a aprovação de sua versão final em 2017.

Após a implementação da BNCC, estudos e pesquisas do governo tentam compreender como a educação brasileira está reagindo e se adequando à lei, já que foi homologada de forma a abranger todo o território nacional de forma imediata. Contudo, a implementação de uma política educacional em escala nacional não se efetiva de maneira homogênea; ela é mediada pelas condições materiais, pela infraestrutura escolar, pela formação docente e pelo perfil do aluno de cada instituição. É nesse intervalo entre o prescrito e o realizado que se insere a presente investigação.

O estudo proposto tem foco em uma escola estadual da região periférica da cidade de Sete Lagoas, no estado de Minas Gerais, onde o pesquisador-autor atua¹ como coordenador do

¹O pesquisador, na condição de coordenador do turno matutino, assume o papel de observador participante, sem, contudo, figurar como objeto da investigação, mas como mediador na coleta e interpretação dos dados.

Novo Ensino Médio (NEM) no período matutino. Diante desse enfoque, a pesquisa procura analisar a implementação do Novo Ensino Médio e seus desafios na referida escola².

Visando compreender as motivações individuais e os elementos que orientaram a escolha desse tema, primeiro descrevemos de maneira breve a atuação profissional do autor desta pesquisa. A carreira acadêmica teve início há alguns anos, com a graduação no curso de Ciências Exatas, com habilitação em Matemática no ano de 2003, na Fundação Educacional Monsenhor Messias de Sete Lagoas. Possui pós-graduação em Formação de Docentes e de Orientadores Acadêmicos em Ensino a Distância (EaD), no ano de 2011, pelo Centro Universitário Internacional Uninter, pós-graduação em Gestão de Polos de Apoio Presencial para Educação a Distância pelo Centro Universitário Internacional Uninter em 2011, e pós-graduação em Inspeção e Supervisão Escolar na Faculdade Focus em janeiro de 2024.

Atualmente, o pesquisador-autor atua em uma escola estadual como professor de Matemática do ensino médio, onde também exerce a função de coordenador do turno matutino do Novo Ensino Médio. É representante dos professores no colegiado e faz parte da comissão de avaliação de desempenho do segmento dos professores. A escola onde atua está situada na cidade de Sete Lagoas, no estado de Minas Gerais a que pertence à Superintendência Regional de Sete Lagoas, vinculada à Secretaria de Educação de Minas Gerais.

A vivência direta na função de coordenador do Novo Ensino Médio, aliada à experiência como docente, constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, ao evidenciar, no cotidiano escolar, as dificuldades encontradas pelos docentes na escola observada no processo de implementação dessa política pública, de forma a desenvolver um trabalho que possa contribuir para sanar as dificuldades encontradas pelos professores para aplicação e desenvolvimento da política do Novo Ensino Médio.

Segundo Cássio e Goulart (2022), o Novo Ensino Médio começou a ser implementado em algumas escolas dos estados brasileiros em 2022. Já na escola que é o objeto de pesquisa, a implementação ocorreu no ano letivo de 2023. No contexto do objeto investigado e de muitas outras instituições escolares, o processo de implementação do NEM implicou na redução da carga horária de determinados componentes curriculares, sendo essas aulas substituídas por conteúdos dos itinerários formativos e o acréscimo de uma aula diária na grade curricular, com o intuito de assegurar o cumprimento da nova carga horária mínima. Tal medida resultou na

² Os sujeitos desta pesquisa são os professores do ensino médio da escola estadual localizada na região periférica de Sete Lagoas/MG, que atuam diretamente na implementação do Novo Ensino Médio, bem como a equipe pedagógica e a gestão escolar, cujas percepções e práticas foram analisadas à luz do referencial teórico adotado.

criação do chamado “sexto horário” no turno diurno e na introdução de atividades extracurriculares no período noturno. Essas mudanças demandaram dos professores não apenas a adaptação aos novos conteúdos, mas também maior disponibilidade de tempo para a docência nesse horário adicional.

Durante esse percurso da aplicação dessa nova política pública, a direção da escola detectou, por meio de conversas em reuniões, que a maioria dos professores relatou possuir algum tipo de dificuldade na implementação da proposta do Novo Ensino Médio e, por isso, este tema se tornou relevante para iniciarmos a pesquisa, tornando-se também objeto deste estudo a identificação desses problemas e o quanto os mesmos podem impactar a vida docente e a vida discente na escola.

Considerando o cenário em que me encontro, atrelado à promulgação da Lei 13.415/2017, a pergunta norteadora deste trabalho é: quais são os desafios enfrentados pelos docentes de uma escola no município de Sete Lagoas na implementação do Novo Ensino Médio?

Com a necessidade de responder a essa questão, esse estudo tem como principal objetivo compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio na referida instituição de ensino, a partir da perspectiva dos professores que atuam no Ensino Médio.

Como objetivos específicos, podemos trazer para a o trabalho: identificar, junto aos professores, os possíveis problemas que encontraram na implementação do Novo Ensino Médio na escola; analisar, com base teórica pertinente e a partir da percepção dos professores, como o desenho e a implementação da política afeta o fazer pedagógico dentro da escola; e propor ações que possam ajudar a diminuir os problemas que forem identificados pelos professores na implementação do Novo Ensino Médio na escola.

A base teórica deste estudo fundamenta-se em diferentes contribuições acadêmicas que analisam os efeitos das reformas educacionais sobre a organização da escola e o trabalho docente. Autores como Krawczyk (2009; 2021), Freitas (2018) e Nascimento (2025) oferecem subsídios para a compreensão dos impactos estruturais dessas mudanças no sistema educacional. Somam-se a essas reflexões as análises de Cássio e Goulart (2022), que problematizam as tensões existentes entre o discurso da flexibilização curricular e a permanência das desigualdades estruturais, aspecto essencial para compreender os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano escolar.

O estudo dialoga ainda com a literatura crítica sobre a influência das políticas neoliberais na educação, a partir das contribuições de Harvey (2005), Frigotto (1999), Saviani (2013; 2017), Dourado (2019) e Rodrigues (2021). No que se refere à gestão educacional e à

intensificação da precarização do trabalho docente, a pesquisa se ancora na análise de marcos normativos, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, amplamente discutida por Dutra e Brisolla (2020), Reis *et al.* (2024) e Pinto (2018), que evidenciam seus efeitos sobre o financiamento e as condições de trabalho na educação pública. As legislações e documentos oficiais que tratam da organização da educação básica no Brasil, das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio e das implicações pedagógicas decorrentes de reformas curriculares não caracterizam o referencial teórico da pesquisa, apenas deram suporte ao estudo proposto trazendo elementos que auxiliam na explicação das mudanças propostas.

No campo das análises críticas sobre o Novo Ensino Médio, autores como Krawczyk (2009; 2021), Freitas (2018) e Nascimento (2025) discutem os impactos estruturais das reformas, destacando tensões entre propostas oficiais e condições reais das escolas. Essas pesquisas oferecem importante embasamento metodológico, ao fundamentarem a adoção de uma abordagem qualitativa, de caráter crítico e interpretativo, voltada à compreensão de como os professores vivenciam o processo de implementação e de que maneira as políticas educacionais incidem sobre o cotidiano pedagógico. Cássio e Goulart (2022) também contribuem ao analisar as contradições entre a promessa de flexibilização curricular e as desigualdades estruturais, o que ajuda a explicar parte dos desafios percebidos pelos docentes no campo da prática

Vale destacar que essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de analisar os significados atribuídos pelos sujeitos às políticas educacionais e às suas repercussões no cotidiano pedagógico, sem a pretensão de mensuração estatística dos dados. O estudo articula pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, sendo a primeira fundamentada em autores que discutem criticamente as reformas educacionais e o Novo Ensino Médio, enquanto a segunda foi realizada em uma escola estadual do município de Sete Lagoas (MG).

A coleta de dados foi idealizada por meio de questionário e de entrevistas semiestruturadas com os participantes, instrumentos que possibilitaram tanto a obtenção de informações gerais quanto o aprofundamento das percepções docentes. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias analíticas, recorrências e contradições nas falas, que são interpretadas à luz do referencial teórico adotado, visando compreender as tensões entre as propostas oficiais da política educacional e as condições reais de sua implementação na escola.

Para cumprir com os objetivos, o trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução, que traz uma breve apresentação da proposta de pesquisa que será desenvolvida ao longo dessa dissertação.

O capítulo dois trata da descrição do problema investigado. É composto de discussões sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas esferas nacionais e estaduais e sua aplicação na escola, que será o objeto de estudo deste trabalho, localizada no município de Sete Lagoas no estado de Minas Gerais. Assim, foram abordadas as dificuldades que os professores enfrentam para colocar em prática o Novo Ensino Médio, trazendo evidências que sustentam este caso de pesquisa.

O capítulo três demonstra a análise teórica sobre os desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Partindo de uma análise sobre a oferta de formação continuada para os professores, os materiais disponibilizados para a aplicação das disciplinas dos itinerários formativos e o currículo proposto pela Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais, o terceiro capítulo conta também com a contribuição de pesquisadores da área. O conjunto de referenciais teóricos adotado permite compreender a implementação do Novo Ensino Médio de maneira articulada entre legislação, contexto nacional, políticas públicas, condições econômico-estruturais, estudos acadêmicos e percepções dos professores. Esses aportes sustentam a análise dos desafios encontrados na escola e fundamentam a proposição de ações que possam contribuir para o aprimoramento da política em nível local.

O capítulo quatro apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE). No primeiro momento, é apresentada a justificativa para a sua elaboração e, posteriormente, dispomos as ações propostas, objetivando otimizar a aplicação do currículo do Novo Ensino Médio na instituição, possibilitando a melhoria da atuação dos professores nas aulas dos itinerários formativos.

No capítulo 5, apresentaremos as considerações finais, abordando de maneira sucinta os pontos principais abordados na pesquisa, com suas limitações e possibilidades, buscando demonstrar contribuições para o desenvolvimento dos trabalhos dos professores na atuação no Novo Ensino Médio.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E O NOVO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo tem o propósito de descrever como o NEM está sendo implementado na escola pesquisada. Para chegar ao objetivo proposto serão feitas análises pontuais das políticas anteriores ao Novo Ensino Médio, como a LDB, BNCC e Resoluções, que acabaram trazendo mudanças na estrutura educacional do Ensino Médio.

Na primeira seção, organizamos um percurso histórico da legislação brasileira focando nas mudanças relacionadas ao Ensino Médio. Para tanto, discutiremos pontos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, do Plano Nacional de Educação até chegarmos na Reforma do Novo Ensino Médio e na promulgação da Base Nacional Comum Curricular e outros documentos relacionados ao tema.

A segunda seção abordará a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, destacando sua relação com o Currículo Referência do Estado. Nesse momento, foram apresentadas as principais normativas aplicadas no estado, considerando o documento orientador elaborado a partir das diretrizes do currículo nacional para o Novo Ensino Médio.

Na terceira seção, foi realizada a caracterização da escola investigada, localizada em uma região periférica da cidade de Sete Lagoas, ressaltando aspectos de sua história e do processo de formação de seu corpo discente.

Para a elaboração desse capítulo, foram utilizadas fontes documentais, incluindo legislações, resoluções e materiais oficiais relacionados às políticas educacionais. Além disso, a caracterização da escola contou com dados de plataformas públicas, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o portal QEd³, bem como de documentos internos da instituição, entre eles o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar, atas de reuniões e registros do diário escolar.

2.1 – A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988.

Para discutir a implementação do NEM, precisamos remontar à Constituição de 1988, que está atualmente em vigor e garante o direito à educação e prevê a organização de um currículo nacional que contemple uma base comum e uma parte diversificada e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), de 1966, que estabelece a

³ Link para o acesso ao portal: <https://portaliede.org.br/qedu/> Acesso em ago. 2025.

necessidade de uma base nacional comum para a educação básica, o que abriu caminho para a BNCC.

A Constituição de 1988 trouxe artigos que delinearam avanços na educação. No seu capítulo III, intitulado *Da educação, da cultura e do desporto* (Brasil, 1988), o documento traz, na sua seção I, nos artigos 205, 206 e 208 que trata da educação alguns princípios norteadores do ensino foram citados:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (Brasil, 1988)

Nesse sentido, a discussão dos artigos supracitados é fundamental para compreender as tensões que marcam a implementação do Novo Ensino Médio. Embora a Constituição de 1988 já preveja, no Art. 205, a dupla finalidade da educação — o pleno desenvolvimento da pessoa e a qualificação para o trabalho —, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, aprofundou esse tensionamento ao priorizar os itinerários formativos voltados ao mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento da formação humanística e científica. Com isso, questiona-se se o NEM tem conseguido conciliar essas duas exigências constitucionais ou se tem pendido excessivamente para uma delas.

Ademais, os princípios elencados no Art. 206 servem como parâmetros para avaliar a execução da reforma. Os incisos VI (gestão democrática) e VII (garantia de padrão de qualidade) são particularmente sensíveis nesse processo, uma vez que a aprovação do NEM ocorreu por Medida Provisória, com reduzida participação social, e sua implantação nas redes estaduais esbarrou em falta de infraestrutura, carência de professores habilitados e oferta desigual de itinerários formativos — o que compromete a igualdade de condições para acesso e permanência (inciso I) e fere o padrão de qualidade prometido.

Por fim, o Art. 208, ao estabelecer a obrigatoriedade e a universalização do Ensino Médio, coloca em evidência um paradoxo: embora o NEM tenha ampliado a carga horária para 3.000 horas (com meta de 4.000) como estratégia para reduzir a evasão, a implementação sem o devido acompanhamento das condições materiais e pedagógicas acabou por agravar as desigualdades regionais e socioeconômicas. Jovens de escolas bem estruturadas tiveram acesso a itinerários de excelência, enquanto a maioria da rede pública viu sua formação fragilizada, distanciando-se, assim, do ideal constitucional de oferta de ensino com qualidade e equidade. Portanto, a simples transcrição dos dispositivos legais não basta; é preciso confrontá-los com a realidade concreta da execução do NEM, sob pena de se tomar o texto constitucional como mera retórica, descolada das práticas educacionais que efetivamente chegam às salas de aula.

A Constituição de 1988 passou por algumas alterações. Segundo Krawczyk (2009), a emenda constitucional nº14, de 13 de setembro de 1996, traz em seu texto a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Brasil, 1988, art. 208º parágrafo II), ratificando as oportunidades de ingresso no Ensino Médio. As novas diretrizes da educação fomentaram uma crescente adesão ao Ensino Médio nos anos 1990.

Os anos 1990 também foram marcantes na história da educação brasileira por ser nessa década promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB nº 9.394/96 trouxe mudanças para o Ensino Médio garantindo para os estudantes a formação nessa etapa dos seus estudos e, conseqüentemente, impactou o número de alunos que ingressaram diretamente do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, fato que pode ser observado na tabela 1, que mostra o expressivo aumento das matrículas no Ensino Médio após a promulgação da LDB de 1996. A Lei nº 9.394/1996 buscou adequar o sistema educacional às demandas da sociedade contemporânea, inserindo no texto legal princípios voltados à autonomia das escolas, à descentralização e à flexibilidade curricular.

Explorando a LDB nº9.394/96 podemos dizer que o Ensino Médio assumiu centralidade como etapa final da Educação Básica, recebendo uma definição mais clara de suas finalidades e de sua organização curricular. Os artigos 26, 35 e 36 da LDB consolidaram princípios que nortearam as políticas públicas educacionais desde então e que continuam influenciando debates e reformas posteriores, como o Novo Ensino Médio.

O artigo 35 da LDB de 1996 estabeleceu as finalidades do Ensino Médio, que vão além da simples transmissão de conteúdos escolares. Entre elas, destacam-se a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Essas finalidades refletiam uma tentativa de conciliar a formação humanista com as exigências de uma sociedade em processo de modernização econômica e tecnológica:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
(Brasil, 1988)

O artigo 36, por sua vez, tratou da organização curricular do Ensino Médio, prevendo uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, em consonância com as características regionais e locais da sociedade. Essa abertura buscava respeitar a diversidade cultural e socioeconômica do país, garantindo certa flexibilidade às escolas na construção de seus currículos. O texto ainda destaca a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática em todos os anos, bem como a inclusão de artes, educação física, filosofia e sociologia, reconhecendo a importância da formação integral.

A ênfase na relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura no currículo do Ensino Médio revelava a preocupação com a inserção do Brasil em um contexto de globalização e de avanços tecnológicos. Esse paradigma visava superar a histórica dualidade da educação brasileira, que tradicionalmente separava a formação propedêutica destinada às elites, do ensino instrumental focado exclusivamente no adestramento para o mercado de trabalho.

Em paralelo, o artigo 36 indicava a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica, ampliando a perspectiva de preparação para o mundo do trabalho. Essa diretriz foi fundamental para as políticas de expansão do Ensino Médio integrado ao ensino técnico, implementadas especialmente nos anos 2000, durante os governos que buscaram democratizar o acesso à educação e reduzir desigualdades sociais. Entretanto, na década de 1990, a efetivação dessas propostas encontrava entraves significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a carência de professores preparados e as desigualdades regionais que dificultavam a implementação de um currículo diversificado.

A infraestrutura falha, somada com a resistência institucional de muitas redes de ensino e a escassez de recursos orçamentários, frequentemente reduzia as diretrizes inovadoras do artigo 36 às meras intenções declaratórias na prática pedagógica das escolas públicas. Apesar desses desafios históricos, o debate sobre a flexibilização e a articulação com o mundo do trabalho permaneceu central, configurando como um discurso presente no plano

governamental brasileiro desde 1990. Essa permanência culminou em reformulações legais que reconfiguraram o texto do referido artigo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

§ 1º Os itinerários formativos a que se refere o caput deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, com foco em áreas do conhecimento, e na formação técnica e profissional.

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser adotada a organização curricular com base em disciplinas, projetos, oficinas ou núcleos temáticos, sempre preservando a unidade do trabalho escolar. (Brasil, 1996)

A saída encontrada pelo legislador no artigo 36 da LDB (Lei nº 9.394/96) foi conferir um caráter genérico e permissivo à organização curricular, transferindo aos sistemas de ensino a responsabilidade por arranjos locais sem, contudo, garantir os meios materiais e humanos para sua efetivação, o que na prática produziu entraves para sua efetivação.

O artigo 26 da LDB que determinou que os currículos da Educação Básica devem possuir uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, elaborada conforme as características regionais, culturais e econômicas da comunidade escolar, não especificou de que maneira essa diversificação deveria ser atingida, apenas reconhecem o que não pode ser excluído da construção curricular. Essa flexibilidade visava respeitar a diversidade brasileira, permitindo que cada sistema de ensino adaptasse o currículo às realidades locais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (Brasil, 1996)

Os dispositivos centrais citados, os artigos 26, 35 e 36, que regulamentam a organização curricular e os objetivos do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica foram complementados posteriormente pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Juntas, essas normativas definiram o papel do Ensino Médio como espaço de formação integral e de preparação para o exercício da cidadania e com ênfase no mundo do trabalho.

A resolução CNE/CEB nº 3/1998 também consolidou a concepção de que o Ensino Médio deve articular formação geral e preparação para o mundo do trabalho, assegurando o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e profissionais dos estudantes, conforme consta no seu artigo primeiro:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (Brasil, 1998)

O Artigo 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 estabelece que o currículo dessa etapa da educação básica deve garantir, no mínimo, quatro grandes áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza, suas tecnologias e suas implicações; e Ciências humanas e sociais aplicadas. Essa estrutura representa um marco importante na história da educação brasileira, pois consolida a transição de um modelo tradicional, fragmentado e enciclopédico, para uma concepção mais integrada e contextualizada de ensino.

As DCNEM de 1998, elaboradas em consonância com a nova LDB, introduzem a noção de “áreas de conhecimento” como eixo estruturante do currículo, propondo a superação da visão disciplinar fragmentada. Essa mudança reflete a influência de movimentos pedagógicos progressistas e das políticas educacionais dos anos 1990. Nesse contexto, o ensino médio passa a ser concebido como uma etapa de formação integral do cidadão, voltada não apenas para o prosseguimento dos estudos, mas também para o desenvolvimento de competências que possibilitem a inserção crítica no mundo do trabalho e na vida social.

A área de Linguagens, códigos e suas tecnologias busca desenvolver a capacidade comunicativa e expressiva dos estudantes, reconhecendo as múltiplas linguagens que compõem o universo contemporâneo, como a verbal, artística, digital e corporal. A área Matemática e suas tecnologias assumiu papel central na formação do raciocínio lógico e na resolução de problemas, articulando-se com as demandas do desenvolvimento científico e tecnológico. Já a de Ciências da natureza e suas tecnologias propôs o entendimento dos fenômenos naturais e tecnológicos que impactam a vida cotidiana, enquanto as Ciências humanas e sociais aplicadas fomentam a reflexão crítica sobre a sociedade, a cultura e os valores que orientam as relações humanas.

Ao instituir essas quatro áreas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sinaliza uma concepção de ensino médio que deve promover a interdisciplinaridade, a contextualização do conhecimento e a formação cidadã. Trata-se, portanto, de uma reorganização curricular que busca preparar o jovem para a vida em uma sociedade globalizada e informacional, sem perder de vista os princípios de equidade e inclusão social.

Contudo, na prática, a implementação dessas diretrizes ocorreu em um contexto político marcado pela influência das políticas neoliberais. De acordo com Nascimento, Garcia e Czernisz (2023), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 foram elaboradas em um contexto de forte influência neoliberal, no qual a formação escolar passou a priorizar o desenvolvimento de competências voltadas ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e humanizada voltada à emancipação dos sujeitos. O Estado brasileiro, ao adotar um modelo de gestão pública baseado na eficiência e na lógica de mercado, passou a valorizar indicadores de produtividade e empregabilidade, transferindo para a escola a responsabilidade de formar sujeitos “aptos” a atender às novas exigências do setor produtivo.

Portanto, a década de 1990 foi marcada por reformas estruturais no Estado brasileiro, com forte influência das orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). No campo educacional, essas reformas incentivaram a descentralização administrativa, a avaliação por resultados e a flexibilização curricular. A educação passou a ser vista como investimento estratégico para o desenvolvimento econômico, e o Ensino Médio assumiu um papel crucial na preparação de mão de obra qualificada.

Autores como Frigotto (1999) e Kuenzer (2001) analisam que, sob essa ótica, a escola foi convocada a atender às necessidades imediatas do mercado, priorizando a formação técnica em detrimento da formação crítica. Assim, o discurso da “preparação para o trabalho” assumiu centralidade nas políticas públicas, influenciando diretamente a organização curricular e a atuação dos professores.

As DCNEM de 1998, portanto, refletiram essa tensão, sendo, de um lado, a proposta de formação integral e, de outro, a exigência de adequação ao mercado de trabalho, que passou a demandar jovens com múltiplas competências, flexíveis e adaptáveis às mudanças tecnológicas. A relação entre juventude e trabalho, mediada pela escola, revela desafios históricos e sociais. Muitos estudantes do Ensino Médio, especialmente nas redes públicas, enfrentam condições socioeconômicas adversas, o que os leva a buscar o trabalho antes da conclusão dos estudos. Essa realidade acentua a necessidade de políticas de permanência e de currículos contextualizados, que considerem as trajetórias reais dos jovens.

A LDB (1996) e as Diretrizes de 1998 atribuíram aos professores papel central na mediação entre o currículo e a realidade dos estudantes propondo aos docentes o papel de participar ativamente da elaboração do projeto pedagógico, da seleção de conteúdos e da construção de metodologias. As reformas inspiradas em princípios neoliberais acabaram reforçando a lógica da empregabilidade, subordinando, em alguns casos, a formação humana às demandas produtivas.

As políticas educacionais implementadas no início dos anos 2000 deram continuidade às transformações iniciadas na década anterior. Nesse período, a administração pública brasileira passou por mudanças relacionadas à descentralização da gestão, à redefinição das atribuições entre os entes federativos e à ampliação dos mecanismos de avaliação e acompanhamento das políticas públicas. Na área da educação, essas mudanças influenciaram a organização dos sistemas de ensino e a formulação de instrumentos voltados ao planejamento, ao financiamento e à gestão da educação básica. Ribeiro (2014) observa que esse processo ocorreu em um contexto marcado pela difusão de princípios associados ao neoliberalismo, que influenciaram a formulação e a implementação de políticas públicas em diferentes setores da administração estatal.

Entre as mudanças promovidas nesse período, destacam-se aquelas relacionadas ao financiamento da educação básica. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo as bases para a organização do financiamento educacional. Nos anos seguintes, novas normas foram editadas com o objetivo de definir critérios para a distribuição dos recursos públicos e disciplinar as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na oferta da educação básica.

Nesse contexto, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, alterou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e introduziu novas disposições relativas ao financiamento da educação básica. A emenda instituiu a base constitucional do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja abrangência se restringia ao ensino fundamental. Com a nova estrutura, o financiamento passou a abranger a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e as demais modalidades previstas na legislação.

A regulamentação dessas alterações ocorreu por meio da Lei nº 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB e definiu os critérios para a composição, a distribuição e a utilização dos recursos destinados aos sistemas públicos de ensino. A lei estabelece, ainda, normas referentes à participação financeira dos entes federativos, à complementação da União e aos mecanismos de acompanhamento da aplicação dos recursos. Posteriormente, o Decreto nº 6.253/2007 disciplinou os procedimentos necessários à operacionalização do Fundo, regulamentando aspectos relacionados ao cálculo da complementação da União, ao repasse dos recursos, ao censo escolar e ao acompanhamento da execução financeira (Ribeiro, 2014).

O FUNDEB passou a constituir o principal mecanismo de financiamento da educação básica pública no país. Sua composição manteve a participação financeira dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com complementação da União nos casos previstos em lei. A distribuição dos recursos passou a considerar, entre outros critérios estabelecidos na legislação, o número de matrículas apuradas pelo censo escolar e o valor anual por aluno definido para cada unidade da Federação. Dessa forma, o funcionamento do Fundo passou a integrar a estrutura normativa que disciplina o financiamento da educação básica e a organização da participação dos entes federativos nessa política pública.

Continuando a falar sobre mudanças na Educação, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou os artigos 208, 211 e 212 da Constituição Federal, ampliando a obrigatoriedade escolar e garantindo maior compromisso financeiro do Estado com a educação. O artigo 208, inciso I, passou a assegurar:

Art. 208, I. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Brasil, 2009)

Além disso, a mesma Emenda estabeleceu, em seu artigo 3º, a necessidade de ampliar progressivamente os investimentos em educação, garantindo que o país alcançasse no mínimo 7% do PIB em recursos destinados ao setor no prazo de dez anos.

Após 2009, outras políticas importantes contribuíram para reconfigurar o Ensino Médio brasileiro antes da reforma de 2017. Em 2012, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) reforçou a formação integral, a interdisciplinaridade e o currículo organizado por áreas de conhecimento, antecipando debates que posteriormente seriam retomados no Novo Ensino Médio. Vale destacar que, o que vem expresso na atualização de 2012, é uma formação para o trabalho - não em uma perspectiva neoliberal - mas sim numa perspectiva humanista, emancipadora e democrática.

Já em 2014, com a aprovação da Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), definiu-se um conjunto de metas estratégicas: como a ampliação da carga horária e a oferta de educação em tempo integral, que passaram a orientar a reorganização do Ensino Médio em âmbito nacional. Complementarmente, observa-se que as Diretrizes Curriculares de 2012 já estabeleciam princípios que serviram de base para a futura reforma, porém com perspectivas diferentes como mencionado anteriormente.

O documento orientava que *“a organização curricular do Ensino Médio deve assegurar a formação integral do estudante mediante a integração e articulação entre diferentes áreas do conhecimento”* (Brasil, 2012, Art. 5º). Além disso, determinava que o currículo deveria ser estruturado de forma interdisciplinar e contextualizada, afirmando que *“o currículo deve ser estruturado por áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, contextualizada e flexível”* (Brasil, 2012, Art. 6º). A ênfase na formação integral também se evidencia quando as Diretrizes reiteram que a educação básica deve *“desenvolver o educando [...] e prepará-lo para o exercício da cidadania e para o trabalho”* (Brasil, 2012, Art. 3º). Esses trechos mostram que a orientação pela integração curricular e pela flexibilidade pedagógica não surgiu repentinamente com a reforma de 2017, mas já figurava como recomendação estruturante da política educacional nacional. Os artigos e resoluções citados ratificam essas transformações na educação.

Além disso, a mesma resolução CNE/CEB nº 2/2012 reforça que a organização pedagógica do Ensino Médio não deve se limitar à simples distribuição de disciplinas, mas precisa promover interações significativas entre saberes, articulando conteúdos, práticas e metodologias de modo integrado. O Art. 5º, ao determinar que a formação integral decorre da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, evidencia que a proposta curricular deve superar a fragmentação tradicional e favorecer aprendizagens que façam sentido para o estudante em sua realidade social. Já o Art. 6º reafirma a necessidade de um currículo interdisciplinar, contextualizado e flexível, alinhado às demandas contemporâneas e às especificidades dos sujeitos que compõem a escola.

Essas diretrizes demonstram que a reforma curricular do Ensino Médio encontra respaldo em orientações já consolidadas nos documentos normativos anteriores, revelando a continuidade de uma política educacional que valoriza a integração entre áreas, a flexibilização da trajetória formativa e a centralidade do estudante no processo de aprendizagem. Ao reforçar tais princípios, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 contribui para consolidar uma concepção de ensino capaz de responder às transformações sociais, tecnológicas e culturais, situando o currículo como instrumento essencial para promover uma formação ampla, contextualizada e socialmente relevante.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação de 2014 reforçou objetivos que impulsionaram transformações no Ensino Médio. A Meta de número 6 estabeleceu que o país deveria *“oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas”*, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica de acordo com a lei nº 13.005/2014. A Meta número 3, por sua vez, tratou da universalização do atendimento dos jovens de 15 a 17 anos e da elevação da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85%. Entre suas estratégias, destacam-se iniciativas que dialogam diretamente com a reorganização curricular, como: *“reestruturar o Ensino Médio, elevando sua qualidade por meio da integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia”* e *“fomentar a expansão da jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias”* (Brasil, 2014).

Esses dispositivos demonstram que, antes mesmo da reforma de 2017, já havia um movimento normativo consistente direcionado ao aumento da carga horária, ao incentivo à educação em tempo integral e à reorganização curricular baseada em áreas do conhecimento. Assim, tanto as Diretrizes de 2012 quanto o PNE de 2014 contribuíram para criar o cenário político e pedagógico que fundamentaria a reestruturação do Ensino Médio, conferindo legitimidade e continuidade às transformações que seriam implementadas posteriormente.

Seguindo a linha argumentativa já desenvolvida, é possível acrescentar que a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reforçava a necessidade de políticas estruturantes que garantissem condições materiais, formação docente adequada e integração curricular. Entretanto, após a instituição do Novo Regime Fiscal pela Emenda Constitucional nº 95/2016, tais diretrizes passaram a enfrentar limitações concretas para sua efetivação. Documentos oficiais e análises de instituições de pesquisa, como as divulgadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), indicam que o teto de gastos reduziu gradualmente a expansão dos investimentos federais em educação, afetando programas voltados à melhoria da infraestrutura escolar, à formação continuada e ao apoio às redes estaduais.

Nesse sentido, o CNE, ao justificar a atualização das diretrizes de 2012, já sinalizava a necessidade de articulação entre currículo, condições de oferta e políticas públicas consistentes, elementos que, segundo estudos posteriores, tornaram-se ainda mais desafiadores no cenário pós-EC 95/2016. A combinação entre a orientação normativa presente nas DCNEM e as restrições fiscais impostas pelo novo regime evidencia uma tensão estrutural entre o que a legislação educacional preconizava como objetivo formativo e o que as redes de ensino conseguiam concretizar no cotidiano escolar.

Outro marco relevante no período foi a Emenda Constitucional nº 95 (EC-95/2016), de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal e limitou o crescimento dos investimentos públicos por vinte anos. Diversos pesquisadores apontam que essa medida impactou diretamente o financiamento das políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas às etapas finais da educação básica, criando tensões entre as metas propostas e as condições reais de implementação nas escolas. Tais análises ajudam a contextualizar a complexidade do período pré-reforma de 2017, demonstrando que a reorganização do Ensino Médio ocorreu em um ambiente marcado tanto por avanços regulatórios quanto por limitações orçamentárias.

Em 2017, ocorreu um novo marco para o Ensino Médio brasileiro, com a publicação da Medida Provisória nº 746, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que deu início à chamada *Reforma do Ensino Médio*. Essa legislação reorganizou a estrutura curricular, ampliou a carga horária e implementou os itinerários formativos, preparando o terreno para o Novo Ensino Médio tal como foi consolidado nos anos seguintes. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu o Novo Ensino Médio, reformulando a estrutura dessa etapa de ensino. A referida lei alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) e estabeleceu que a BNCC seria o referencial obrigatório para a formação geral básica.

Vale ressaltar que, no mesmo contexto de produção da reforma do Novo Ensino Médio, era também produzida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As versões oficiais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental são promulgadas em 20 de dezembro de 2017 e a versão para o Ensino Médio é promulgada em 14 de dezembro de 2018.

A construção da BNCC resulta de um processo que se estendeu por vários anos, envolvendo consultas públicas, debates com especialistas, contribuições de redes de ensino e análises técnicas. Esse movimento culminou, em 2018, com a aprovação da BNCC do Ensino Médio, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Essa resolução definiu a Base Nacional Comum Curricular como documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem asseguradas a todos os estudantes do país.

No que diz respeito ao Ensino Médio, foco de nossa discussão, a BNCC passaria a orientar o planejamento curricular, a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos, em todo o território nacional:

Art. 35-A, §1º. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Brasil, 2018)

Essa reformulação buscou promover maior flexibilidade curricular e protagonismo dos estudantes, permitindo que parte da carga horária fosse destinada aos itinerários formativos, escolhidos de acordo com os interesses e projetos de vida dos alunos. São a partir dessas ideias que a reforma do Novo Ensino Médio encaminhou e está encaminhando suas discussões por todo o país, reservando momentos de observação para recortes regionais, como iremos expor ao longo da pesquisa.

2.2. O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

A reorganização do ensino médio brasileiro nas últimas décadas foi associada a mudanças estruturais nas políticas educacionais voltadas à ampliação do acesso, à permanência dos estudantes e à atualização curricular desta etapa da educação básica. Entre essas transformações podemos citar a reforma instituída pela Lei nº 13.415, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu novas diretrizes para a organização do ensino médio no país. Essa legislação redefiniu a estrutura curricular do Ensino Médio, introduzindo mudanças relacionadas à organização das disciplinas, à ampliação da carga horária escolar e à criação de percursos formativos diversificados para os estudantes

A reforma do Ensino Médio foi elaborada em articulação com a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes ao longo da educação básica. Elaborada sob coordenação do Ministério da Educação, a BNCC estabelece competências e habilidades que orientam a construção dos currículos dos sistemas estaduais e municipais de ensino. No caso da etapa de

ensino abordada, o documento organiza a formação escolar a partir de duas dimensões principais: a Formação Geral Básica e os itinerários formativos.

No âmbito dos sistemas estaduais de ensino, a implementação dessas mudanças exigiu a elaboração de documentos curriculares próprios, responsáveis por adaptar as orientações nacionais às especificidades de cada rede de ensino. No estado de Minas Gerais, esse processo foi conduzido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que elaborou o *Currículo Referência de Minas Gerais*, documento que orienta a organização curricular das escolas da rede estadual. O currículo foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação em 2021 e constituiu um dos principais instrumentos de orientação pedagógica para a implementação do Novo Ensino Médio no estado (Minas Gerais, 2021).

A implementação da reforma na rede estadual mineira foi regulamentada por normativas administrativas, como a Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) nº 4.657, que estabeleceu a organização das matrizes curriculares e orientou a distribuição da carga horária entre os diferentes componentes curriculares. Esse processo incluiu a definição das unidades curriculares da formação geral básica e das unidades curriculares que compõem os itinerários formativos (Minas Gerais, 2021).

Em Minas Gerais, a implementação do Novo Ensino Médio ocorreu de forma gradual. O processo teve início no ano letivo de 2022, quando a nova organização curricular passou a ser aplicada às turmas do primeiro ano do ensino médio. No ano seguinte, em 2023, a reforma foi ampliada para incluir também as turmas do segundo ano. Finalmente, em 2024, a nova estrutura curricular passou a abranger as turmas do terceiro ano, completando a implementação do modelo em toda a etapa do ensino médio na rede estadual (Minas Gerais, 2021).

Essa implementação gradual permitiu que as escolas adaptassem progressivamente suas rotinas pedagógicas e administrativas às mudanças curriculares introduzidas pela reforma. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, durante esse processo, as equipes escolares passaram por formações pedagógicas e receberam orientações sobre a organização dos novos componentes curriculares e dos itinerários formativos.

Entre as mudanças estruturais mais significativas nas escolas da rede estadual mineira está a ampliação da jornada diária de aulas. Para viabilizar o aumento da carga horária anual, muitas escolas passaram a adotar um sexto horário em sua organização diária. Esse horário adicional foi incorporado à rotina escolar com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e possibilitar a oferta das unidades curriculares previstas na nova matriz curricular. Em situações específicas, especialmente em contextos nos quais a ampliação

da jornada diária não era possível devido a questões logísticas ou estruturais, parte das atividades foi organizada em períodos de contraturno.

A reorganização curricular também envolveu a criação de novos componentes curriculares que passaram a integrar os itinerários formativos. Entre eles destaca-se o componente Projeto de Vida, que foi incorporado ao currículo como espaço pedagógico destinado à reflexão sobre trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes. Esse componente envolve atividades relacionadas ao planejamento de objetivos pessoais e à construção de perspectivas de futuro, articulando temas relacionados à formação pessoal e social dos estudantes. Outro componente curricular introduzido na rede estadual mineira foi a Preparação para o Mundo do Trabalho. Esse componente aborda temas relacionados ao funcionamento do mundo do trabalho, às transformações tecnológicas e às possibilidades de inserção profissional. O objetivo é proporcionar aos estudantes contato com discussões relacionadas às dinâmicas contemporâneas do trabalho, tecnologia e inovação (Minas Gerais, 2021).

Além desses componentes, há os itinerários formativos que incluem disciplinas eletivas e unidades curriculares de aprofundamento nas áreas do conhecimento. Em Minas Gerais, os aprofundamentos foram organizados em diferentes núcleos temáticos, entre os quais se destacam o Núcleo de Inovação Matemática, o aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, as Práticas Comunicativas e Criativas e as Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas. Essas unidades curriculares permitem que os estudantes tenham contato com experiências de estudo mais aprofundadas em determinadas áreas do conhecimento ao longo do ensino médio.

Outro elemento da reorganização pedagógica foi a introdução das disciplinas eletivas, que correspondem a unidades curriculares ofertadas pelas escolas a partir de propostas pedagógicas específicas. As eletivas permitem que os estudantes escolham determinadas disciplinas conforme seus interesses, ampliando as possibilidades de experiências formativas ao longo do ensino médio. A oferta dessas disciplinas depende da organização pedagógica de cada escola, bem como da disponibilidade de professores e da infraestrutura existente (Minas Gerais, 2021).

A implementação da reforma também envolveu a produção de materiais pedagógicos destinados a apoiar o trabalho docente. Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolveu o Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem, conhecido como MAPA-MG. Esse material reuniu orientações didáticas, propostas de atividades e referências curriculares alinhadas ao Currículo Referência de Minas Gerais. O objetivo da criação do

MAPA foi de tentar ajudar o planejamento pedagógico e auxiliar os professores na organização das atividades relacionadas aos componentes curriculares da formação geral básica e dos itinerários formativos (Minas Gerais, 2021).

O MAPA é uma ferramenta pedagógica oficial e estruturada da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, desenvolvida em cadernos bimestrais para servir como um guia prático e alinhado ao Currículo Referência do estado (CRMG). Esse material detalha sequências didáticas completas, objetivos de aprendizagem específicos e sugestões de avaliações diagnósticas e formativas, conectando competências essenciais a propostas práticas de atividades para cada ano de escolaridade e componente curricular. Ele funciona como uma diretriz unificada para subsidiar o planejamento dos professores da rede pública estadual, otimizando o tempo de preparação das aulas e apoiando diretamente o processo de recomposição das aprendizagens dos estudantes.

Os eixos temáticos dos Cadernos MAPA são rigorosamente alinhados às diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e da BNCC, tendo como foco central a recomposição das aprendizagens para recuperar gargalos educacionais acumulados. O material é estruturado para desenvolver habilidades cognitivas essenciais — como o pensamento crítico, a argumentação e a resolução de problemas práticos —, além de contar com blocos estratégicos desenhados para preparar os estudantes para exames diagnósticos e avaliações externas nacionais

Nos anos mais recentes, o processo de reorganização do Ensino Médio brasileiro passou por novos ajustes normativos. Em 2024 foi aprovada a Lei nº 14.945, que introduziu novas diretrizes para a organização curricular desta etapa da educação básica. Entre as alterações previstas na legislação está a redefinição da distribuição da carga horária entre a formação geral básica e os itinerários formativos, ampliando o número de horas destinadas à formação comum e redefinindo aspectos da estrutura curricular (Brasil, 2024).

A partir dessa atualização legislativa, os sistemas estaduais de ensino passaram a reorganizar novamente suas matrizes curriculares para adequação às novas diretrizes nacionais. No caso de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais iniciou processos de revisão dos documentos curriculares e das orientações pedagógicas que orientam a organização do ensino médio na rede estadual.

Dessa forma, a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais pode ser compreendida como uma reorganização curricular e estrutural que envolve múltiplos elementos. Entre esses elementos destacam-se a ampliação da carga horária escolar, a criação de novos componentes curriculares, a introdução dos itinerários formativos, a reorganização

das matrizes curriculares e a produção de materiais pedagógicos destinados a apoiar o trabalho docente. Essas mudanças foram conduzidas a partir de orientações estabelecidas em âmbito nacional e adaptadas às especificidades da rede estadual mineira por meio de documentos curriculares, resoluções administrativas e materiais pedagógicos (Minas Gerais, 2021).

2.2.1 ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAGEM NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Dialogando de maneira mais aprofundada, o componente curricular Projeto de Vida constitui um dos elementos estruturantes da organização dos itinerários formativos no estado de Minas Gerais. Esse componente foi concebido como um espaço pedagógico voltado ao desenvolvimento de reflexões sobre trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos estudantes. As atividades desenvolvidas nesse componente envolvem discussões relacionadas ao autoconhecimento, à definição de objetivos e ao planejamento de projetos pessoais e profissionais. Segundo as orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Projeto de Vida busca contribuir para que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à tomada de decisões, ao planejamento de metas e à construção de perspectivas de futuro no contexto educacional e social.

O componente Preparação para o Mundo do Trabalho aborda temas relacionados à organização do trabalho, às transformações tecnológicas e às dinâmicas contemporâneas do mercado de trabalho. As atividades desenvolvidas nesse componente incluem discussões sobre profissões, trajetórias formativas, inovação tecnológica e empreendedorismo. O objetivo desse componente curricular é proporcionar aos estudantes oportunidades de reflexão sobre as diferentes possibilidades de inserção no mundo do trabalho, bem como sobre as relações entre formação escolar, desenvolvimento de competências e participação na vida social e econômica.

Já as disciplinas eletivas podem abordar diferentes temas e são organizadas de acordo com as características de cada escola, considerando fatores como infraestrutura, disponibilidade de docentes e interesses dos estudantes. A escolha das eletivas é realizada pelos próprios estudantes, que podem optar entre diferentes possibilidades ofertadas pela escola, ampliando assim a diversidade de experiências formativas ao longo do ensino médio.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a organização dos itinerários formativos no estado foi estruturada a partir dos chamados aprofundamentos curriculares, que consistem em percursos de estudo voltados ao desenvolvimento de conhecimentos mais específicos e aprofundados em determinadas áreas do saber. Esses

aprofundamentos não substituem a Base Nacional Comum Curricular, mas complementam-na, oferecendo ao estudante a possibilidade de apropriar-se com maior densidade teórica e prática dos conteúdos de seu interesse ou afinidade.

Na rede estadual mineira, os itinerários de aprofundamento estão organizados em quatro grandes eixos, como citados anteriormente. Cada um desses percursos é composto por um conjunto de componentes curriculares, projetos ou oficinas que permitem ao aluno explorar temas específicos dentro da área escolhida, ampliando sua formação geral e, ao mesmo tempo, construindo um repertório mais consistente para sua continuidade nos estudos ou para sua inserção no mundo do trabalho. A opção por essa organização, segundo a Secretaria, busca conciliar a flexibilidade prevista na legislação com a realidade das escolas mineiras, oferecendo um leque de possibilidades que respeita as diferenças regionais, os interesses dos estudantes e as condições concretas de cada unidade escolar, sem perder de vista a unidade do currículo e a garantia dos direitos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum.

No caso do aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias, frequentemente denominado em documentos pedagógicos como Núcleo de Inovação Matemática, as atividades buscam ampliar o contato dos estudantes com conceitos matemáticos aplicados à resolução de problemas, à análise de dados e à compreensão de fenômenos quantitativos presentes em diferentes contextos sociais e científicos. As propostas pedagógicas desse itinerário incluem estudos relacionados a estatística, raciocínio lógico, modelagem matemática e aplicações tecnológicas da matemática.

O aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias envolve conteúdos relacionados às áreas de Biologia, Física e Química, com atividades voltadas à investigação científica, à compreensão de fenômenos naturais e à análise de questões ambientais e tecnológicas. Esse itinerário busca ampliar a compreensão dos estudantes sobre processos científicos e sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

No itinerário de Linguagens e suas Tecnologias, as atividades estão relacionadas ao desenvolvimento de competências comunicativas, à análise de diferentes linguagens e à produção de textos em diferentes formatos e mídias. Esse percurso curricular engloba práticas de leitura, escrita, interpretação e produção de conteúdos em diferentes linguagens, incluindo linguagens digitais.

O itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por sua vez, envolve estudos relacionados a temas históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos, abordando questões sociais, culturais e políticas que fazem parte da organização das sociedades contemporâneas.

Esse itinerário busca ampliar a compreensão dos estudantes sobre processos históricos e sociais, bem como sobre diferentes formas de organização da vida coletiva.

A organização desses itinerários exige planejamento pedagógico específico e articulação entre os diferentes componentes curriculares. Para apoiar esse processo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolveu materiais pedagógicos destinados a orientar o trabalho dos professores na implementação do novo currículo. Entre esses materiais destaca-se o MAPA-MG.

O MAPA-MG foi elaborado como um conjunto de materiais didáticos e orientações pedagógicas voltados ao desenvolvimento das atividades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais. De acordo com as orientações da Secretaria de Estado de Educação, o objetivo do MAPA é oferecer subsídios para o planejamento das aulas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às competências e habilidades previstas no currículo, tendo como objetivo nortear as aulas preparadas pelos professores.

Esse material reúne orientações didáticas, propostas de atividades e referências curriculares alinhadas às competências e habilidades previstas no currículo estadual. O objetivo é oferecer subsídios para o planejamento das aulas e apoiar os professores na implementação das unidades curriculares previstas na nova organização do ensino médio.

A Secretaria de Educação cria esses materiais para dar sugestões aos docentes, não sendo uma obrigatoriedade seguir o que está contido neles. A obrigação do professor na rede pública de Educação mineira gira em torno do cumprimento do Plano de Curso estabelecido pelo estado e pelas habilidades nele descritas.

2.2.2 ORGANIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA, DAS MATRIZES CURRICULARES E DA DISTRIBUIÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Como foi apresentado anteriormente, a implementação do Novo Ensino Médio implicou em mudanças estruturais na organização da carga horária e das matrizes curriculares das escolas brasileiras. No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais elaborou o Currículo Referência de Minas Gerais, que estabelece as competências, habilidades e unidades curriculares que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino médio.

A adoção do sexto horário tornou-se uma estratégia organizacional utilizada em diversas escolas da rede estadual para atender à nova carga horária mínima anual. Esse horário adicional possibilitou a inclusão dos componentes curriculares previstos nos itinerários formativos e

contribuiu para a reorganização da distribuição das disciplinas ao longo da semana. Em alguns contextos específicos, especialmente em escolas que enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura ou ao transporte escolar, parte das atividades curriculares foi organizada em períodos de contraturno. A reorganização da carga horária também implicou em mudanças na organização do trabalho docente. Com a ampliação do número de aulas semanais e a criação de novos componentes curriculares, as escolas passaram a reorganizar a distribuição das aulas entre os professores, considerando a formação acadêmica e a área de atuação de cada profissional.

Outro aspecto importante da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais refere-se à organização das matrizes curriculares ao longo das três séries dessa etapa da educação básica. O processo de implementação foi planejado de forma gradual, iniciando-se no primeiro ano do ensino médio e sendo progressivamente ampliado para as séries seguintes.

No primeiro ano do Ensino Médio, a matriz curricular passou a incluir tanto os componentes da formação geral básica quanto os primeiros elementos dos itinerários formativos. Nesse momento inicial, os estudantes têm contato com componentes como Projeto de Vida e com algumas unidades curriculares que introduzem temas relacionados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento de competências pessoais e acadêmicas.

No segundo ano do Ensino Médio, a matriz curricular passa a incluir maior número de unidades curriculares relacionadas aos itinerários formativos. Nessa etapa, os estudantes têm acesso a disciplinas eletivas e a unidades de aprofundamento nas áreas do conhecimento. Essas unidades curriculares permitem o desenvolvimento de estudos mais aprofundados em áreas específicas do currículo, ampliando as experiências formativas dos estudantes.

Já no terceiro ano do Ensino Médio, os itinerários formativos assumem papel ainda mais significativo na organização curricular. Nesse momento, os estudantes continuam desenvolvendo atividades relacionadas aos aprofundamentos nas áreas do conhecimento e às disciplinas eletivas, consolidando os percursos formativos iniciados nas séries anteriores.

A organização desses percursos formativos envolve planejamento pedagógico por parte das escolas e articulação entre os diferentes componentes curriculares. As equipes gestoras e pedagógicas das escolas são responsáveis por organizar a oferta das disciplinas eletivas e dos aprofundamentos nas áreas do conhecimento, considerando fatores como disponibilidade de professores, infraestrutura escolar e interesses dos estudantes.

Nesse contexto, os itinerários formativos passam a constituir um elemento estruturante da organização curricular do Ensino Médio. A distribuição dessas unidades curriculares ao longo das três séries permite que os estudantes tenham contato progressivo com diferentes áreas

do conhecimento e desenvolvam experiências formativas diversificadas durante sua trajetória escolar.

Dessa forma, a reorganização da carga horária, a introdução do sexto horário, a reestruturação das matrizes curriculares e a distribuição progressiva dos itinerários formativos ao longo das séries constituem elementos centrais do processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais. Essas mudanças foram conduzidas a partir de orientações estabelecidas em âmbito nacional e adaptadas às especificidades da rede estadual por meio de documentos curriculares, normativas administrativas e materiais pedagógicos destinados a orientar o trabalho das escolas.

2.3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DA CIDADE DE SETE LAGOAS E SEU CONTEXTO COM A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Este caso de gestão propõe analisar a percepção dos docentes durante a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), principalmente em relação às dificuldades que envolvem a assimilação e aplicação das disciplinas dos Itinerários Formativos e da Formação Básica.

Com esse objetivo, escolhemos observar a realidade de uma escola periférica da cidade de Sete Lagoas do Estado de Minas Gerais, com a pretensão de investigar a percepção deste grupo de docentes no processo de implementação das mudanças proporcionadas pelas reformas curriculares implementadas pela Lei 13.415/2017.

Na escola analisada, a oferta de componentes relacionados aos itinerários formativos do Ensino Médio tem ocorrido desde a implementação do novo modelo curricular, contemplando diferentes disciplinas voltadas ao desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional dos estudantes. Nos anos de 2023, 2024 e 2025, e também no ano letivo de 2026, a instituição ofertou, no campo pedagógico dos itinerários formativos, componentes estruturantes como Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Introdução ao Mundo do Trabalho, disciplinas que integram a proposta de flexibilização curricular prevista para essa etapa da educação básica.

Além desses componentes, a escola também disponibilizou, através da seleção conduzida pelos gestores e utilizando o Catálogo de Eletivas da SEE-MG, disciplinas eletivas que buscavam ampliar as possibilidades formativas e dialogar com os interesses dos estudantes. Entre as eletivas ofertadas ao longo desses anos destacam-se teatro, cinema, matemática financeira, preparação para o Enem nas áreas de matemática e redação, meio ambiente e sustentabilidade, empreendedorismo, conexões matemáticas, soluções matemáticas, entre

outras propostas pedagógicas desenvolvidas pela própria escola, de acordo com sua realidade e com a organização curricular vigente.

Cabe destacar que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais promove, de forma recorrente, ajustes nas matrizes curriculares e nas orientações pedagógicas do Ensino Médio, o que faz com que as escolas realizem adaptações anuais em suas grades e na oferta de componentes curriculares. Nesse contexto, também é importante registrar que somente no ano de 2025 os estudantes foram formalmente consultados sobre a escolha das áreas de aprofundamento, processo que buscou considerar seus interesses na definição dos percursos formativos dentro da organização curricular adotada pela rede estadual.

No ano letivo de 2026, observa-se uma reorganização na distribuição da carga horária desses componentes. As disciplinas passaram a apresentar maior carga horária, com foco principalmente nas áreas de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias, buscando aprofundar conteúdos e competências relacionadas a essas áreas do conhecimento.

Para entender o campo estudado e obter informações sobre esse caso de gestão, foram analisados documentos da escola que possam trazer subsídios para a pesquisa. E para o entendimento da política do Novo Ensino Médio o trabalho terá como suporte os Documentos Orientadores e as Diretrizes Curriculares, entrevistas e questionários aplicados aos docentes.

A Escola Estadual tida como objeto de estudo está localizada na região periférica do município de Sete Lagoas, no estado de Minas Gerais, na região Central Mineira na mesorregião metropolitana de Belo Horizonte na microrregião de Sete Lagoas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), no último censo a população está estimada em 227.397 habitantes, com uma densidade demográfica de 424,1 habitantes por km², sendo fundada em 24 de novembro de 1849.

A escola objeto deste estudo atende estudantes provenientes de diferentes bairros situados em seu entorno. No território em que está inserida, destaca-se por ser a única instituição da rede estadual que oferta o Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa condição faz com que a escola desempenhe um papel estratégico na garantia do acesso e da permanência na educação básica para a população residente na região, atendendo à demanda educacional de aproximadamente cinco bairros circunvizinhos. Assim, a instituição torna-se referência para estudantes que buscam dar continuidade ou retomar seus estudos, especialmente no caso da modalidade EJA, que atende sujeitos com trajetórias escolares interrompidas. Ressalta-se que, para preservar a identidade da comunidade escolar e do território investigado, os nomes dos bairros não são explicitados neste estudo.

De acordo com o portal QEdú, o nível socioeconômico (NSE) da escola objeto de estudo, localizada em Sete Lagoas, Minas Gerais, é classificado como médio-baixo. Além disso, dados da pesquisa de Tavares (2018), realizada com alunos do Ensino Médio, destacam que a referida escola objeto de estudo tem uma clientela majoritariamente carente.

Para falar sobre o público atendido na escola, os dados do Censo Escolar de 2024 extraídos do Projeto Político e Pedagógico (PPP)⁴ da escola categorizam os estudantes da escola objeto de estudo, na sua maioria, pardos, de zona urbana, do sexo feminino e que não usam transporte escolar. Podemos ver os dados de acordo com a tabela 1.

Tabela 1 - Dados do Censo Escolar 2024

MATRÍCULAS	
Número total de matrículas	286
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	0
Ensino Fundamental- Anos Finais	0
Ensino Médio regular	249
EJA Ensino médio	37
DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR SEXO %	
Masculino	45,7%
Feminino	55,3%
DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR COR/RAÇA %	
Branca	9,19%
Preta	6,28%
Parda	55,6%
Amarela	0,0%
Indígena	0,0%
DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR LOCALIZAÇÃO/ZONA DE RESIDÊNCIA %	
Urbana	99,99%
Rural	0,01%
UTILIZAÇÃO DE TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO PELOS ESTUDANTES %	
Utiliza	14,8%
Não utiliza	85,2%
ÍNDICE SOCIOECONÔMICO (ISE) DA ESCOLA	
O Índice Socioeconômico (ISE) da escola é considerado Nível IV. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela escola anualmente.	0,73%

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

⁴ Para manter a anonimidade da escola estudada, o Projeto Político e Pedagógico não poderá ser citado de forma direta.

Outro fator a ser observado da escola estudada é seu índice socioeconômico (ISE) que é de 0,73%, segundo Censo de 2024 demonstrado no PPP da escola. O Índice Socioeconômico das Escolas (ISE), calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), representa o nível socioeconômico médio dos estudantes de uma escola, com base em informações coletadas nos questionários contextuais do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O índice considera variáveis como escolaridade dos pais, posse de bens, condições de moradia e acesso a recursos culturais e tecnológicos.

O ISE é expresso em uma escala contínua (geralmente entre -1 e +1), em que valores mais baixos indicam maior vulnerabilidade social e valores mais altos refletem melhores condições socioeconômicas. Um valor de 0,73 situa a escola acima da média nacional, dentro da faixa de nível alto, o que indica que os alunos possuem, em média, condições de vida e acesso a bens culturais superiores aos da maior parte dos estudantes brasileiros.

O indicador é usado para contextualizar o desempenho escolar, permitindo comparações mais justas entre escolas com realidades distintas e subsidiando políticas públicas de redução das desigualdades educacionais.

O indicador mostrado na pesquisa foi retirado do PPP da escola, mesmo não condizente com as condições mostradas da escola que teriam a tendência de ser um indicador de menor valor.

A estrutura administrativa da escola é composta, no âmbito diretivo, por uma diretora e uma vice-diretora, responsáveis pela gestão geral da unidade escolar. A coordenação pedagógica é formada por três especialistas, sendo uma profissional efetiva que atua no turno noturno e duas especialistas contratadas, das quais uma exerce suas funções no turno matutino e a outra no turno vespertino. Além disso, a escola conta com dois coordenadores do Novo Ensino Médio, ambos professores efetivos da instituição. Um deles atua no turno matutino, enquanto o outro desenvolve suas atividades nos turnos vespertino e noturno. O corpo docente está distribuído nos três turnos de funcionamento da escola e é composto por 19 professores. Destaca-se que parte desses profissionais atua simultaneamente no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio, desempenhando funções em ambas as modalidades de ensino.

Abordando a estrutura da escola, seus documentos oficiais relatam que a instituição tem um longo histórico de atuação no atendimento educacional e a posse de um terreno próprio, porém enfrenta desafios significativos no que se refere à infraestrutura necessária para garantir um ambiente escolar compatível com as exigências legais atuais. Embora o terreno pertença à instituição, sua localização em uma área elevada da cidade dificulta a construção de uma nova

sede. Além disso, ao longo dos anos, parte do espaço destinado à escola foi gradualmente ocupado por moradias irregulares, o que tem comprometido o planejamento e a viabilidade de ampliação da unidade, bem como a implementação da estrutura física planejada. Conforme o Art. 141º da Resolução CEE/MG nº 496, de 17 de fevereiro de 2024, as instituições de ensino devem dispor de infraestrutura mínima, incluindo salas de aula amplas e ventiladas, áreas de convivência, espaços de recreação, entre outros requisitos essenciais. No entanto, devido às ocupações irregulares no entorno e às dificuldades estruturais, a Escola objeto de estudo opera atualmente em um espaço cedido por uma escola municipal, um prédio do município. Esse espaço é composto por quatro salas de aula, uma cozinha, um espaço para refeições, um pequeno jardim, um espaço para biblioteca que está interditado por motivo de problemas estruturais na edificação, uma pequena sala para os professores, um espaço para secretaria e uma sala para direção. O destaque negativo é a falta de uma quadra e um espaço adequado para eventos e atividades esportivas e lúdicas com os alunos.

Essa instalação provisória impõe limitações diárias a professores e estudantes, que precisam se adaptar a um ambiente reduzido e, muitas vezes, inadequado para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a promoção do bem-estar escolar. Essas restrições impactam diretamente a qualidade do ensino, pois a falta de espaço inviabiliza a adoção de metodologias ativas e o uso diversificado de recursos didáticos. A precariedade da infraestrutura também afeta a convivência entre alunos e professores, tornando o clima escolar mais desafiador e dificultando a organização das ações educacionais.

Conforme informações apresentadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada, o corpo docente é constituído por professores efetivos e temporariamente contratados. De acordo com o documento institucional, aproximadamente 60% desses profissionais possuem formação em curso superior com licenciatura plena, entre efetivos e contratados.

Nesse contexto, a contratação temporária constitui um dos mecanismos utilizados pela rede estadual de ensino de Minas Gerais para preencher vagas remanescentes e suprir afastamentos ou ausências de professores efetivos, contribuindo para a continuidade do ano letivo e para a garantia do direito à educação.

A descrição apresentada na tabela 2 mostra o quadro de professores de acordo com sua situação funcional, como descrito no PPP da escola.

Tabela 2 - Número de professores efetivos e designados (contratados) pela escola estudada no ano de 2025

Disciplinas	Efetivos	Contratados (designados)
Matemática	2	
Língua Portuguesa	1	1
Língua Inglesa	1	
Arte		1
Educação Física	1	
Biologia		2
Geografia	1	1
História	1	
Química	1	1
Sociologia	1	
Filosofia		1
Física		2
Itinerários		3
Total	9	12

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

O fluxo de contratação temporário é delineado pela resolução é pautado pelo princípio da subsidiariedade e da otimização dos recursos públicos existentes. Antes que qualquer vaga seja disponibilizada ao público externo, a administração escolar é obrigada a esgotar todas as possibilidades de atendimento interno. Isso inclui a verificação de professores efetivos em situação de excedência e a concessão de extensão de carga horária (obrigatória ou opcional) para os docentes que já integram a rede. Somente após a comprovação de que não há servidores disponíveis e habilitados na localidade, a vaga é formalmente cadastrada no Sistema de Controle de Quadro de Pessoal (Sysadp), cancelada pela Inspeção Escolar e publicada por meio de editais de convocação, seguindo os critérios de classificação previstos nas Leis Estaduais nº 24.805/2024 e nº 23.750/2020.

As leis citadas acima, tem como ponto de maior relevância para nossa argumentação a previsão de contratação de profissionais não habilitados, ou seja, indivíduos que não possuem a licenciatura exigida para o componente curricular correspondente conforme o Artigo 17º da resolução já citado, onde, em seu parágrafo único, aborda essa hipótese ao determinar que, na persistência da ausência de um professor efetivo ou contratado habilitado, a direção da Unidade Escolar poderá atribuir as aulas ao profissional não habilitado. Embora essa medida seja indispensável para garantir que os estudantes não fiquem sem aulas, comprometendo a carga horária e os dias letivos obrigatórios, a própria legislação impõe amarras rigorosas a essa concessão: o ato possui caráter estritamente "transitório e excepcional", exige autorização prévia da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG) e a vaga deve permanecer obrigatoriamente divulgada no sistema, devendo ser revertida imediatamente caso surja um candidato que atenda aos requisitos de habilitação plena.

Outra análise necessária é identificar três aspectos distintos: primeiro, a quantidade de professores efetivos que atuam exclusivamente nas disciplinas regulares; segundo o número de professores efetivos que lecionam nos itinerários formativos; e, por fim, o grupo de docentes efetivos que acumulam atuação tanto nas disciplinas regulares quanto nos itinerários formativos. A escola tem no seu quadro de professores efetivos apenas um servidor que atua exclusivamente com disciplina específica do ensino regular, que no caso referenciado é uma professora que leciona o conteúdo de matemática apenas no turno matutino.

Tabela 3 - Disciplinas dos Itinerários Formativos e atuação dos professores

Professor	Disciplina	Situação funcional	Modalidade de Ensino	Turno
P1	Projeto de Vida	Efetivo	Regular	Matutino
P3	Tecnologia e Inovação	Efetivo	Regular	Matutino
P4	Prática de Leitura	Designado	Regular	Matutino/Vespertino
P5	Economia e Finanças	Designado	Regular	Matutino
P6	Educomunicação e Ambientalismo	Designado	Regular	Matutino/Vespertino
P7	Emergência Climática	Designado	Regular	Matutino/Vespertino
P8	Trabalho e Desenvolvimento	Designado	Regular	Matutino
P9	Projeto de Vida	Designado	Regular	Matutino
P10	Playlist	Efetivo	Regular	Vespertino
P11	Projeto de Vida	Efetivo	Regular	Vespertino
P12	Projeto de Vida	Efetivo	Regular	Vespertino
P13	Projeto de Vida	Designado	Regular	Vespertino

P14	Tecnologia e Inovação	Designado	Regular	Vespertino
P15	Tecnologia e Inovação	Designado	Regular	Vespertino
P16	Práticas Comunicativas	Efetivo	Regular	Noturno
P17	Tecnologia e Inovação	Efetivo	EJA	Noturno
P18	Projeto de Vida	Efetivo	Regular / EJA	Noturno
P19	Núcleo de Inovação em Matemática	Designado	Regular / EJA	Noturno

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

Os dados apresentados na Tabela 2, ao comparar o número de professores designados com a quantidade de professores efetivos que atuam nos itinerários formativos (conforme indicado na tabela anterior), evidencia dificuldades relacionadas à apropriação dos planos pedagógicos das disciplinas do Novo Ensino Médio. Essa composição docente interfere tanto na aplicação quanto na elaboração de materiais didáticos, pois revela um cenário de rotatividade de professores nas disciplinas analisadas devido ao alto índice de contratações, como observado na escola em estudo.

A situação da escola observada, marcada pela predominância de professores designados e pela consequente rotatividade nas disciplinas dos itinerários formativos, gera fragilidades pedagógicas evidentes. Essa instabilidade dificulta a apropriação dos planos pedagógicos e o desenvolvimento de práticas coerentes entre os docentes, comprometendo a continuidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Paula e Silva (2023), a implementação do Novo Ensino Médio tem ocorrido sob um cenário de precarização do trabalho docente, no qual predominam contratos temporários, sobrecarga e falta de condições estruturais, fatores que impactam diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os autores destacam que “as mudanças curriculares

associadas à política do Novo Ensino Médio intensificam a instabilidade do trabalho docente e fragilizam o planejamento pedagógico das escolas” (Paula; Silva, 2023, p. 5).

Dessa forma, compreende-se que a rotatividade e a fragmentação das práticas docentes, observadas na escola, são reflexos das condições de precarização apontadas por Paula e Silva (2023). A instabilidade profissional é uma das causas que interfere na apropriação dos itinerários formativos e dificulta a consolidação de um projeto pedagógico coeso, evidenciando a necessidade de políticas que garantam estabilidade, formação continuada e valorização dos professores para a efetiva implementação do Novo Ensino Médio.

Continuando o processo de caracterização da escola objeto de estudo, vamos trazer uma breve explanação dos resultados da escola nas avaliações externas. Cabe destacar que a avaliação escolar é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, porque compõem o diagnóstico do desenvolvimento acadêmico e serve como um parâmetro para mensurar a evolução do aprendizado dos conteúdos ensinados pelos professores aos alunos da escola. Esses dados podem fornecer informações sobre o sucesso e sobre as dificuldades enfrentadas no período de transição das legislações educacionais.

Para mensurar esses dados, vamos trazer um recorte dos últimos resultados, a partir da tabela a seguir, elaborada pelo autor baseado nos dados por portal SIMAVE (Minas Gerais, 2025):

Tabela 4 - Resultados do PROEB/ SIMAVE (2019 – 2021)

ANO	Língua Portuguesa	Proficiência de Língua Portuguesa	Matemática	Proficiência de Matemática
2019	257,29	Intermediária	259,19	Baixa
2021	247	BP (Baixo Padrão)	242	BP (Baixo Padrão)
2022	252	BP (Baixo Padrão)	245	BP (Baixo Padrão)
2023	255,50	Intermediária	252,28	Baixa
2024	258,40	Intermediária	246,07	Baixa

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que tem como finalidade avaliar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual em diferentes etapas da Educação Básica. Criado com o objetivo de subsidiar políticas educacionais e orientar práticas pedagógicas, o SIMAVE fornece informações diagnósticas sobre as aprendizagens.

A tabela 4 mostra os resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular da escola nas disciplinas de Português e Matemática. Podemos perceber que nos últimos anos a escola não demonstrou evolução em seus índices, ficando em estado de estagnação em relação à proficiência estipulada pela Secretaria Estadual de Educação.

Os resultados apresentados na Tabela 4 evidenciam que a escola ainda não alcança os níveis desejados de proficiência, revelando um desempenho aquém do esperado nas avaliações externas. Esses dados, por si só, não permitem identificar as causas dessa baixa aprendizagem, mas indicam a necessidade de investigações pedagógicas mais profundas. Assim, a Tabela 4 deve ser compreendida como um retrato do desempenho atual, e não como explicação dos fatores que o influenciam.

Os dados da escola aqui apresentados ajudam a criar o recorte para esse objeto de pesquisa, apresentando informações para compreender essa escola como parte integrante de uma comunidade e sua atuação como centro de referência de ensino em uma determinada região de Sete Lagoas, com suas limitações, êxitos e quadro funcional.

2.4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DOCENTE E A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A escola e seus profissionais docentes têm, amparado pela Secretaria Estadual de Educação, tempo para o alinhamento de suas ações, bem como momentos para os professores dedicarem-se à elaboração e correção de avaliações, atualização e preenchimento dos diários eletrônicos, planejamento de aulas, análise dos resultados de aprendizagem, participação em reuniões pedagógicas, estudos e formações continuadas, atendimento aos alunos e responsáveis, além da organização de materiais didáticos e atividades complementares relacionadas à sua disciplina.

O Módulo II é uma prática aplicada nas escolas embasada no Ofício Circular 2663/2016, que estabelece orientações sobre essas ações na escola. O documento em sua redação tem a previsão de duas horas de reuniões coletivas semanais envolvendo professores, especialistas e

corpo diretivo da escola tendo a nomenclatura de *Reuniões Coletivas do Módulo II*. No texto do ofício Circular 2663/2016, é explicitado que as reuniões coletivas deverão ser organizadas pela equipe diretiva da escola e os especialistas para tratar de assuntos pedagógicos, administrativos ou institucionais que contemplem o Projeto Político Pedagógico da Escola. O Módulo II também contempla mais duas horas de carga horária para serem cumpridas de forma individual destinadas a ações de capacitação, planejamento, avaliação e/ou outras atribuições específicas do cargo do professor, não configurando o cumprimento da docência. Na escola objeto do estudo essas reuniões acontecem aos sábados, no período matutino, tendo cada professor um número de horas proporcionais ao número de aulas que leciona para participar, sendo um cargo com o máximo de 16 aulas e no mínimo um número de 2 aulas.

A análise de reuniões de Módulo II no período de implementação do NEM na escola estudada mostra frequência no registro em atas, pela especialista do turno noturno, onde as pautas estão voltadas para o Ensino do EJA e com total ausência de pautas voltadas para temas como os itinerários do Novo Ensino Médio. Com base nas atas, foi elaborada a seguinte tabela para ilustrar as constatações:

Tabela 5 - Resumo das reuniões de Módulo II no ano de 2025

DATA	OBJETIVO	PARTICIPANTES
31/01 a 07/02	Alinhamento anual – Dias escolas	Professores, coordenação e gestão
17/02	Promoção e execução da Banca Itinerante	Professores, coordenação e gestão
29/03	Formação continuada destinada aos profissionais da educação, como parte das ações formativas do <i>Pacto pela Superação do Analfabetismo</i> , voltadas à qualificação dos educadores que atuam no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Professores, coordenação e gestão

31/05	Mobilização dos docentes em torno de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis às realidades dos estudantes, e integradas aos princípios da educação popular freiriana.	Professores, coordenação e gestão
28/06	Encontro Formativo com os professores da EJA, dando continuidade ao processo de formação continuada proposto pela SRE Sete Lagoas, com foco na ressignificação das práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.	Professores, coordenação e gestão
13/09	A sistematização das atividades já iniciadas a partir do uso das fotografias, destacando a importância do resgate de memórias individuais e coletivas e a relação destas com a construção da identidade e do pertencimento dos educandos.	Professores, coordenação e gestão

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

Após a consulta a seis atas referentes às reuniões do Módulo II realizadas no ano de 2025, observou-se que não foram identificadas pautas específicas voltadas ao Novo Ensino Médio. Contudo, esse aspecto não foi explorado de forma aprofundada nas discussões apresentadas neste estudo, uma vez que as reuniões pedagógicas registradas evidenciam que outras demandas institucionais foram priorizadas pela escola naquele momento, direcionando o foco das pautas para questões consideradas mais urgentes no contexto da gestão e do funcionamento escolar. Cabe destacar que, em algumas dessas reuniões, ocorreram breves momentos de fala por parte dos coordenadores sobre aspectos relacionados ao Novo Ensino Médio. Entretanto, essas intervenções ocorreram de maneira pontual e não foram formalmente registradas nas atas analisadas.

Dessa forma, a ausência de registros relacionados ao tema nos documentos não necessariamente indica a inexistência de menções ao Novo Ensino Médio no cotidiano das reuniões, mas evidencia que tais discussões não se constituíram como pauta estruturada ou registrada oficialmente no período analisado. E para a pesquisa, essa falta do NEM como pauta,

pode ser um dos fatores para a dificuldade de aplicação e êxito dessas políticas na escola observada. A ausência de pautas estruturadas sobre o NEM nos registros oficiais pode ser interpretada como um sintoma de desafios mais amplos que atravessam a implementação do NEM da escola estudada.

Temos que considerar que o espaço do Módulo II, embora formalmente destinado ao planejamento coletivo e à reflexão pedagógica, parece estar sendo ocupado por demandas que a escola e seus profissionais consideram mais prementes. As pautas registradas - alinhamento anual, Banca Itinerante, formações para a EJA, práticas pedagógicas inclusivas e educação popular - revelam uma escola profundamente engajada com questões imediatas de seu território e de seu público, mas que, paradoxalmente, parece não ter encontrado tempo ou condições para debater uma reforma estrutural que redefina o próprio ensino médio.

Cabe ainda destacar que o silêncio das atas não deve ser interpretado como ausência total de reflexões sobre o NEM no ambiente escolar. Conforme mencionado, houve breves menções ao tema por parte dos coordenadores, ainda que não registradas formalmente. Essas menções, embora pontuais, indicam que o NEM não está completamente ausente do horizonte da escola, mas que sua discussão ocorre de maneira fragmentada, informal e não institucionalizada. Essa informalidade, contudo, é insuficiente para que a escola construa coletivamente uma compreensão compartilhada sobre a reforma e para que defina estratégias concretas de implementação. A ausência de registro sugere que o tema não alcançou o status de pauta legítima e estruturada, o que compromete a possibilidade de um planejamento coletivo efetivo.

Esse fenômeno sugere que a implementação do NEM, embora seja uma política de abrangência nacional, não tem conseguido se impor como prioridade no cotidiano da escola estudada, seja por falta de clareza sobre seus contornos, seja pela ausência de um suporte formativo que mobilize os profissionais para essa discussão.

Nesse sentido, a literatura sobre a implementação de reformas educacionais tem alertado para o fenômeno da "tradução" ou "apropriação" das políticas no nível local, processo no qual as escolas, diante de prescrições externas, operam seleções, reinterpretações e, por vezes, resistências silenciosas. A ausência do NEM nas pautas do Módulo II pode ser lida como uma forma de resistência ou, em outra perspectiva, como um indicador de que a escola ainda não dispõe das condições subjetivas e objetivas para se apropriar da reforma de maneira crítica e propositiva.

No mais, a sobrecarga de trabalho docente e gestora emerge como um fator explicativo relevante. Os professores e especialistas da escola estudada acumulam múltiplas atribuições -

planejamento de aulas, correção de avaliações, atendimento a alunos e responsáveis, preenchimento de diários eletrônicos, participação em formações, entre outras - que consomem o tempo disponível e reduzem a capacidade de dedicar-se a discussões mais complexas e que exigem estudo aprofundado. O Novo Ensino Médio, com sua estrutura de itinerários formativos e sua ênfase na flexibilização curricular, demanda dos profissionais não apenas conhecimento técnico, mas também uma revisão de concepções pedagógicas e uma reelaboração das práticas docentes, o que requer tempo e disposição para estudos coletivos que, na prática, têm sido dificultados pela rotina exaustiva.

Outro aspecto que não pode ser negligenciado diz respeito à formação continuada ofertada aos profissionais. A literatura especializada tem criticado o caráter pontual, desarticulado e, por vezes, burocrático das formações oferecidas no contexto da implementação do NEM. Muitas vezes, essas formações se concentram em aspectos operacionais - preenchimento de diários, organização de itinerários no sistema, cumprimento de carga horária - em detrimento de uma reflexão mais substantiva sobre os sentidos da reforma e suas implicações para o trabalho pedagógico. Diante disso, é compreensível que os profissionais da escola, sentindo-se despreparados ou pouco seguros para discutir o NEM, acabam por priorizar temas nos quais dominam o conteúdo e se sentem mais confortáveis, como é o caso da EJA e das práticas de educação popular.

Então, podemos supor que a ausência de pautas sobre o Novo Ensino Médio nas reuniões de Módulo II da escola estudada não é um dado isolado ou acidental, mas sim um indicador de desafios estruturais que afetam a implementação da reforma no cotidiano escolar. Esse achado aponta para a necessidade de se repensar as condições de trabalho docente, a organização dos tempos escolares e, fundamentalmente, as estratégias de formação continuada, de modo que o planejamento coletivo possa efetivamente se constituir como um espaço de reflexão crítica e de construção compartilhada do currículo, em lugar de ser reduzido a um momento de atendimento a demandas burocráticas e emergenciais. A efetivação do Novo Ensino Médio, em sua proposta de formação integral e flexível, depende, em grande medida, da capacidade das escolas de se apropriarem da reforma de maneira autônoma e crítica, o que requer, necessariamente, que o tema ocupe um lugar central nas discussões coletivas dos profissionais da educação.

2.5 ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES E PLANEJAMENTO ESCOLAR

A realização de projetos interdisciplinares no contexto escolar tem sido apontada na literatura educacional como uma estratégia pedagógica capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e favorecer a construção de aprendizagens mais significativas para os estudantes. De acordo com Ferreira e Santana (2024), a interdisciplinaridade constitui uma alternativa para superar a fragmentação do conhecimento escolar, promovendo a articulação entre diferentes disciplinas e possibilitando uma abordagem mais integrada dos conteúdos trabalhados no currículo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de atividades coletivas e projetos pedagógicos pode contribuir para que os estudantes compreendam os fenômenos estudados de forma mais ampla, relacionando os conhecimentos escolares com situações do cotidiano.

Nesse contexto, projetos pedagógicos como feiras culturais e feiras de ciências são frequentemente utilizados pelas escolas como estratégias para promover a integração entre diferentes componentes curriculares. Segundo Souza e Marques (2023), esses eventos educacionais constituem espaços de investigação, produção e socialização do conhecimento, nos quais os estudantes têm a oportunidade de desenvolver pesquisas, organizar informações e apresentar resultados para a comunidade escolar. Além disso, tais iniciativas estimulam a participação ativa dos alunos e favorecem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação, à pesquisa e ao trabalho coletivo.

Da mesma forma, estudos realizados por Mesquita e Araujo (2024) indicam que a organização de feiras e projetos interdisciplinares exige planejamento coletivo entre os professores e a participação da equipe pedagógica, uma vez que essas atividades demandam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a definição de objetivos comuns entre os docentes. Nesse sentido, esses projetos tornam-se oportunidades para o fortalecimento do trabalho colaborativo no interior da escola e para a integração entre os diferentes profissionais que compõem a instituição escolar.

Entretanto, embora a literatura educacional destaque a importância das práticas interdisciplinares, nem sempre essas iniciativas ocorrem de maneira sistemática no cotidiano das escolas, sendo frequentemente desenvolvidas em momentos específicos do calendário escolar, por meio de projetos ou eventos institucionais. Nesse sentido, Zimmer (2022) observa que muitas escolas realizam atividades interdisciplinares de forma pontual, especialmente em projetos coletivos que mobilizam diferentes disciplinas em torno de um tema comum.

A escola objeto de estudo não atua com frequência na realização de trabalhos que envolvam simultaneamente todas as disciplinas do currículo. Porém durante o ano são realizados projetos de maior abrangência que, ao longo do tempo, tornaram-se parte da cultura escolar. Entre eles destaca-se a *Feira das Nações*, atividade promovida anualmente e que

envolve a mobilização de todos os professores, das especialistas e da equipe diretiva da escola. Nesse projeto, diferentes conteúdos e áreas do conhecimento são articulados a partir da pesquisa sobre países e culturas, possibilitando momentos de integração entre as disciplinas e de participação coletiva da comunidade escolar na organização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. Outro destaque é a *Semana da Consciência Negra* onde são trabalhados temas relacionados à temática e acontece um desfile onde são eleitos o garoto e a garota da Cultura Negra. Nesse desfile os alunos trabalham características da cultura afro, como roupas, cabelos e pinturas corporais. Os anos de 20024 e 2025 também foram marcados por aulas diferenciadas no sexto horário onde uma vez por semana, os alunos participavam de atividades diferenciadas como concurso de passa ou repassa, show de talentos, dia da leitura, jogos pedagógicos digitais e lúdicos. A escola apesar do pouco espaço, ainda conseguiu fazer adaptações para mudar a rotina da escola, e tentar dentro das suas possibilidades cumprir com as demandas do NEM.

O planejamento dessas atividades, assim como os planejamentos por disciplina, que também envolvem os itinerários formativos, não foram realizados em todo o ano de 2025. Vale lembrar que o planejamento escolar é uma exigência legal nas escolas estaduais de Minas Gerais, fundamentado em normas nacionais e estaduais que orientam a organização pedagógica e a gestão educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação escolar deve ser organizada de forma a garantir a continuidade e a progressão da aprendizagem, o que implica na necessidade de planejamento das atividades educacionais.

No âmbito estadual, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) orienta as escolas a estruturarem seu trabalho pedagógico com base em competências e habilidades específicas para cada etapa da educação básica. O CRMG enfatiza a importância do planejamento criterioso do tempo e dos espaços formativos para garantir o aprendizado significativo de todos os alunos. Além disso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) estabelece diretrizes para a organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais. A Resolução SEE nº 5.163, de 26 de maio de 2025, define normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para o ano letivo de 2026, reforçando a necessidade de planejamento na oferta de vagas escolares.

Porém, no ano de 2025, assim como nos anos de 2023 e 2024, o planejamento foi substituído pelo caderno MAPA - que dialogamos no item 2.2.1. Por meio do Memorando SEE/SB nº 19/2023, de 19 de janeiro de 2023, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) orientou as escolas da rede estadual acerca da organização dos dias escolares,

estabelecendo que os professores deveriam orientar seu planejamento a partir do Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens – MAPA-MG, em substituição à elaboração autônoma de planos de aula.

O MAPA-MG consiste em um conjunto de materiais pedagógicos desenvolvidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG, composto pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o Plano de Curso, os Cadernos MAPA, o Jornal Lupa, o programa Se Liga na Educação e o Plano de Aula do Professor. Trata-se, portanto, de um percurso formativo que visa apoiar o professor no fortalecimento do processo ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais mineiras.

Os Cadernos MAPA, especificamente, são materiais pedagógicos que contêm sugestões de sequências didáticas estruturadas a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme o Plano de Curso, e são disponibilizados bimestralmente para todos os anos de escolaridade da Educação Básica. No ensino médio, o material é organizado por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A SEE/MG ressalva, contudo, que os professores detêm autonomia para utilizar o material de forma flexível, adaptando-o às necessidades pedagógicas específicas de seus estudantes.

A substituição do planejamento individual pelo Caderno MAPA representa, assim, uma mudança substantiva na organização do trabalho docente, pois transfere para um material institucional a definição das sequências didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula, reduzindo a margem de autonomia do professor na construção de seu próprio planejamento. Tal mudança insere-se em uma política educacional mais ampla que, conforme o Mapa Estratégico da SEE/MG, visa a padronização das ações pedagógicas e a melhoria dos resultados dos estudantes em avaliações externas como o Saeb.

Os itinerários formativos, porém, não foram contemplados neste caderno MAPA, e os professores dos conteúdos não apresentaram para a escola planejamentos específicos. Registra-se que os conteúdos dos itinerários formativos foram disponibilizados Planos de Ensino pelas respectivas SREs, sendo o conteúdo de Projeto de Vida, que é disciplina obrigatória do Novo Ensino Médio para todas as escolas, de acordo com a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, possuindo, no ano de 2025, apostilas padronizadas para os professores trabalharem. A disciplina de Tecnologia e Inovação também foi contemplada com material já elaborado e disponibilizado. Além desses, os sistemas de ensino podem ofertar outros itinerários, conforme a relevância para o contexto local e a disponibilidade de recursos, conforme prevê o Art. 36, § 3º, da Lei nº 13.415/2017.

Para as demais disciplinas dos itinerários formativos, os professores, ainda que não tenham entregado os planejamentos formais, receberam dos coordenadores do Novo Ensino Médio os Planos Curriculares disponibilizados pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Sete Lagoas. Com base nesses documentos, os docentes deveriam elaborar seus próprios materiais de estudo e orientar suas práticas em sala de aula, ficando então a cargo de cada professor elaborar o planejamento para o itinerário que leciona.

A Secretaria Estadual de Educação, por meio da SRE de Sete Lagoas, disponibilizou em seu drive institucional do Google Drive, para os coordenadores do NEM, planos curriculares sintéticos, voltados para as disciplinas dos itinerários formativos. Embora não fossem detalhados, esses planos deveriam servir como referência inicial para o trabalho dos professores. Os coordenadores do Novo Ensino Médio, ao receberem tais materiais, foram orientados a repassá-los aos docentes que atuariam nessas disciplinas, com o objetivo de que cada professor pudesse, a partir desse direcionamento, desenvolver seus planejamentos.

2.6 – UMA NOVA FUNÇÃO: O PAPEL DO COORDENADOR DO NOVO ENSINO MÉDIO

O Estado de Minas Gerais, com a implementação da Lei nº 13.415/2017 proporcionou às escolas mineiras a contratação de um profissional para auxiliar no processo de implementação do NEM. A contratação desse profissional chamado de coordenador do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais foi regulamentada pela Resolução SEE nº 4.672/2021 no seu item 2.6:

2.6.1 – Para garantir que a indissociabilidade existente entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos seja efetivada, será disponibilizado coordenador geral ou coordenador por área do conhecimento, por meio de extensão de carga horária ou convocação de profissional, quando for o caso. (Minas Gerais, 2021)

O Memorando-Circular (26/2021/SEE/DIEM), é outro documento que ratifica a contratação do Coordenador do Novo Ensino Médio trazendo suas funções:

Tabela 6 - Funções do Coordenador do Novo Ensino Médio em Minas Gerais

Função	Descrição
--------	-----------

Articulação e Integralização Curricular	Assegurar a articulação entre as áreas do conhecimento, promovendo a integração dos componentes da Base Comum Nacional e dos Itinerários Formativos, adaptando o currículo às especificidades da escola.
Apoio e Formação Continuada de Educadores	Planejar e realizar reuniões pedagógicas, oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores, além de organizar ações de formação continuada alinhadas às metodologias e diretrizes do NEM.
Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem	Monitorar o processo de ensino-aprendizagem, analisar o desempenho dos estudantes e participar do Conselho de Classe e outras instâncias avaliativas para melhorar a qualidade educacional.
Gestão Administrativa e Logística	Planejar e organizar atividades escolares, gerenciar recursos materiais e coordenar projetos pedagógicos, garantindo o funcionamento das ações do NEM na escola.
Promoção de Projetos Interdisciplinares	Incentivar e organizar projetos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagem contextualizada e significativa, de acordo com a BNCC.
Monitoramento e Avaliação das Ações Pedagógicas	Elaborar e implementar estratégias de monitoramento das ações pedagógicas, avaliando sua eficácia e propondo ajustes para garantir o alcance das metas educacionais.
Gestão de Processos de Ensino e Aprendizagem	Planejar, organizar, acompanhar e avaliar, junto aos professores, as ações pedagógicas que concretizam o NEM, incluindo organização curricular e metodologias ativas.

Fonte: SEE-MG, (2023).

No ano de 2025, a escola objeto de estudo conta com dois coordenadores do Novo Ensino Médio, ambos professores efetivos da instituição. A coordenação foi organizada de forma a contemplar os diferentes turnos de funcionamento da escola, sendo um coordenador responsável pelo turno matutino e o outro pelos turnos vespertino e noturno.

Cada coordenador dispõe de apenas 4 (quatro) horas semanais para o exercício de suas atribuições, carga horária que se mostra bastante limitada diante da amplitude e da complexidade das responsabilidades previstas para essa função. Conforme o Documento Orientador da Coordenação do Novo Ensino Médio (SEEMG, 2023), “a Coordenação do Novo Ensino Médio é uma função que tem papel relevante na integralização curricular. [...] cabe ao Coordenador do Novo Ensino Médio assegurar a indissociabilidade entre a parte comum (Formação Geral Básica – FGB) e a parte flexível (Itinerários Formativos – IF)” (SEEMG, 2023). O mesmo documento detalha ainda “as atribuições do Coordenador Geral em articulação com o Especialista da Educação Básica”, além do “monitoramento do trabalho da Coordenação do NEM”, enfatizando a necessidade de acompanhamento sistemático das ações pedagógicas.

A Resolução SEE nº 4.968/2024 reforça que as atividades pedagógicas devem ser realizadas com tempo adequado, ao estabelecer que “a carga horária destinada às atividades extraclasse corresponde a 1/3 da jornada de trabalho do professor [...] são consideradas atividades extraclasse aquelas destinadas a estudos, planejamento, avaliação, formação continuada, reuniões e outras atribuições específicas inerentes ao cargo de professor” (Minas Gerais, 2024). Esse dispositivo normativo evidencia que funções de planejamento e acompanhamento pedagógico devem ter previsão formal de tempo de execução, o que não ocorre de maneira proporcional na função de coordenador do NEM na escola estudada.

Já a Lei Estadual nº 15.293/2004, que dispõe sobre os cargos da educação básica em Minas Gerais, define que “o cargo de Diretor de Escola, com carga horária de quarenta horas semanais, será exercido em regime de dedicação exclusiva” e que a função de coordenador é “remunerada proporcionalmente ao número de turmas” (Minas Gerais, 2004). Tal legislação fornece um parâmetro para compreender que cargos de gestão escolar demandam tempo integral ou proporcional à quantidade de turmas atendidas, o que contrasta com a limitação de apenas 4 horas semanais destinadas à coordenação do NEM.

Portanto, observa-se uma evidente desproporção entre a carga horária disponibilizada (4 horas semanais por turno) e o conjunto de atribuições previstas nos documentos orientadores e nas normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Essa discrepância fragiliza a efetividade do papel do coordenador do Novo Ensino Médio, comprometendo o acompanhamento pedagógico, o planejamento integrado e a articulação entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos na escola analisada.

Os desafios para os coordenadores ainda passam pela rotatividade dos professores que atuam nos itinerários formativos e a limitação dos materiais disponibilizados para os conteúdos,

sendo que o material estruturado com apostilas apenas contempla as disciplinas de Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação.

Neste capítulo, foram discutidos os desafios enfrentados durante a implementação do Novo Ensino Médio, em especial no que diz respeito à adaptação dos professores na atuação em sala de aula, lecionando os conteúdos dos itinerários formativos e na aplicação dos seus respectivos currículos e sua relação com as disciplinas de Formação Básica. Foram apresentados contextos que compreenderam questões específicas da Lei 13.415/2017 e questões e dados que mostram como é o cotidiano da escola objeto da pesquisa. Além disso, foram mostradas evidências que embasam esta análise e justificam a necessidade de uma proposta de mudança na aplicação das disciplinas dos itinerários formativos.

Diante do que foi apresentado, este caso de gestão evidencia problemas reais na implementação do Novo Ensino Médio, sendo assim, alvo de discussão e análise, visando propor ações que minimizem esses efeitos e ampliem a atuação dos professores na escola objeto deste estudo.

CAPÍTULO 3 – OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O debate sobre o Ensino Médio brasileiro tem se intensificado diante das reformas curriculares recentes e das transformações sociais, econômicas e políticas que atravessam a educação pública conforme foi abordado no capítulo anterior. Nesse contexto, compreender o currículo para além de uma lista de conteúdos e analisá-lo em articulação com a gestão escolar torna-se fundamental para apreender os sentidos e os limites das propostas em curso trazidas no texto desta dissertação. Assim, o capítulo três busca discutir o currículo como instrumento político-pedagógico e a gestão escolar como mediação essencial para sua concretização, problematizando os desafios e as contradições do Novo Ensino Médio à luz das desigualdades históricas e das condições reais das escolas públicas, com ênfase na escola instrumento da pesquisa e na atuação dos docentes como principais atores na aplicação desses conceitos.

3.1 – CONCEITOS: CURRÍCULO, GESTÃO ESCOLAR E O ENSINO MÉDIO

O currículo é um instrumento político-pedagógico que expressa os valores, conhecimentos e finalidades da educação em uma determinada sociedade. Ele não se reduz a um conjunto de conteúdos, mas envolve a seleção e organização de saberes que refletem o projeto de sociedade e de sujeito que se pretende formar (Freitas, 2018). Assim, pensar o currículo do Ensino Médio é compreender as intenções formativas que o Estado busca consolidar, especialmente em uma etapa em que o estudante se prepara para a vida, o trabalho e a continuidade dos estudos (Kuenzer, 2001).

Moreira (2001) destaca que o conceito de currículo apresenta diferentes significados na produção educacional, podendo estar relacionado aos conteúdos escolares, às experiências de aprendizagem, aos objetivos educacionais e aos planos elaborados pelas instituições de ensino. Diante dessa diversidade, o autor atribui centralidade ao conhecimento e compreende o currículo como um conjunto de experiências de conhecimento proporcionadas pela escola. Essa compreensão amplia a perspectiva sobre o currículo, uma vez que permite considerar não apenas aquilo que está formalmente estabelecido nos documentos oficiais, mas também as experiências construídas pelos sujeitos no cotidiano escolar.

As diretrizes que orientam o currículo brasileiro foram reformuladas ao longo do tempo para incorporar a ideia de integração entre áreas do conhecimento e o desenvolvimento de competências. A Resolução CNE/CEB nº 3/1998 já enfatizava a articulação entre ciência,

cultura e trabalho, buscando romper a fragmentação disciplinar (Brasil, 1998). Contudo, a materialização dessas intenções depende da gestão escolar, da formação docente e do financiamento público (Pinto, 2018).

O Novo Ensino Médio surge com o discurso de flexibilização e protagonismo estudantil, mas impõe aos professores o desafio de reinterpretar o currículo à luz de metodologias ativas e itinerários formativos. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para compreender as novas estruturas e para planejar de modo interdisciplinar (Cássio; Goulart, 2022). Esse movimento exige mudança de cultura escolar e reconfiguração do trabalho pedagógico (Freitas, 2018).

O currículo, portanto, é também um espaço de disputa. Para a perspectiva crítica, ele deve ser entendido como um campo político que expressa a luta entre projetos de sociedade, um voltado para a emancipação e outro para a adaptação às demandas de mercado (Frigotto, 1999; Harvey, 2005). No Novo Ensino Médio, o predomínio de uma lógica de empregabilidade e “projeto de vida” suscita o risco de um currículo esvaziado de densidade científica e humanística (Saviani, 2017; Freitas, 2018).

Autores como Krawczyk (2009) lembram que o Ensino Médio brasileiro é historicamente marcado por desigualdades de infraestrutura, de jornada escolar e de condições docentes, que tornam o discurso de inovação curricular insuficiente quando não acompanhado de políticas de equidade. O currículo deve dialogar com a realidade dos estudantes, especialmente dos que trabalham, estudam à noite e vivem em contextos vulneráveis (Lima, 2017).

Essa questão permite compreender que o currículo prescrito pelas políticas educacionais não se concretiza de maneira automática no interior das escolas. Sua realização depende dos sujeitos que participam do processo educativo e das condições concretas nas quais o trabalho pedagógico é desenvolvido. Os professores, nesse sentido, ocupam posição fundamental, pois participam do planejamento e do desenvolvimento das experiências de aprendizagem. A compreensão do currículo exige, portanto, considerar também as práticas e relações estabelecidas no cotidiano escolar (Moreira, 2001).

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário discutir o papel da gestão escolar na concretização do currículo. Se as orientações curriculares são interpretadas e desenvolvidas no interior das instituições de ensino, a gestão participa diretamente das condições que possibilitam sua realização. Entretanto, a gestão escolar não deve ser entendida apenas como uma atividade administrativa voltada à manutenção do funcionamento da escola. Trata-se também de um

processo político, no qual diferentes sujeitos, interesses e concepções participam das decisões relacionadas aos rumos da instituição.

A gestão escolar, nesse contexto, passa a desempenhar papel estratégico. Ela deve criar condições institucionais para que o currículo seja vivido de forma colaborativa e integrada, garantindo tempo e espaços de formação e planejamento coletivo (Moraes; Alavarse, 2011). No entanto, a austeridade fiscal e a escassez de recursos dificultam a implantação dessas condições em diversas escolas públicas (Rodrigues, 2021; Salvador et al., 2024).

A gestão escolar enfrenta o desafio de conciliar as demandas administrativas, os indicadores de desempenho e a dimensão pedagógica do currículo. O foco em resultados numéricos, como o Ideb, pode induzir práticas reducionistas e afastar o ensino da sua função social (Silva, 2021; QEDU, 2025). Cabe à gestão equilibrar metas e formação integral, mantendo o compromisso com a democratização do conhecimento (Saviani, 2013).

A autonomia escolar, assegurada pela LDB (Brasil, 1996), deve ser exercida de modo responsável, garantindo que as decisões curriculares reflitam as diretrizes nacionais, mas também a identidade local. A gestão democrática prevista na Constituição (Brasil, 1988/2024) é elemento essencial para legitimar a construção curricular e a implementação de inovações (Saviani, 2013). Entretanto, sua efetivação ainda é limitada em muitas redes.

A integração entre currículo e gestão requer planejamento estratégico, avaliação formativa e acompanhamento pedagógico sistemático. As escolas precisam de apoio técnico e financeiro para elaborar seus projetos políticos-pedagógicos com base em evidências e em diálogo com a comunidade (Dourado, 2019; Pinto, 2018). Sem isso, as propostas curriculares tendem a se restringir ao plano formal.

Os desafios da gestão e do currículo estão intrinsecamente ligados às políticas de financiamento. A EC 95/2016 impactou negativamente a capacidade do Estado em investir em formação docente, infraestrutura e recursos pedagógicos (Brasil, 2016; Rodrigues, 2021). Isso gera desigualdades na implementação curricular entre estados e escolas (Salvador *et al.*, 2024).

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel relevante na organização das condições necessárias para o desenvolvimento do currículo, articulando os diferentes sujeitos e ações que compõem a instituição. A organização dos tempos e espaços escolares, a distribuição das atividades, o acompanhamento do trabalho pedagógico e a criação de espaços de diálogo entre os profissionais são dimensões que interferem na maneira como as propostas curriculares são concretizadas. Assim, a relação entre currículo e gestão torna-se especialmente importante quando a escola passa por processos de mudança curricular.

Em síntese, os conceitos de currículo e gestão escolar, quando articulados, determinam a concretude do Ensino Médio. São eles que tornam o direito à educação efetivo e que permitem a passagem da norma para a prática (Kuenzer, 2001). O desafio dos professores é, portanto, operar essas categorias no cotidiano escolar, transformando o currículo em experiência viva de aprendizagem.

O Novo Ensino Médio, ao propor inovação e flexibilização, é uma meta que apenas se realiza plenamente quando professores e gestores compreendem sua lógica e dispõem de condições objetivas para aplicá-la (Cássio; Goulart, 2022). A ausência de clareza conceitual e de suporte institucional tende a gerar insegurança e sobrecarga (Freitas, 2018). Por isso, é fundamental o diálogo permanente entre currículo, gestão e formação.

É nesse cenário que se insere a implementação do Novo Ensino Médio. A reforma dessa etapa da Educação Básica, inicialmente estabelecida pela Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, promoveu alterações na organização curricular do Ensino Médio. Entre as principais mudanças esteve a proposta de flexibilização curricular, com a organização da formação em uma parte comum e outra diversificada, estruturada a partir dos itinerários formativos. A reforma foi apresentada, entre outros aspectos, como uma possibilidade de ampliar as escolhas dos estudantes e tornar o Ensino Médio mais adequado aos seus interesses e projetos de futuro.

Entretanto, a proposta de flexibilização curricular precisa ser analisada considerando as condições concretas de sua implementação. Ferretti (2018) problematiza a ideia de que a reorganização curricular, isoladamente, seria capaz de responder aos problemas historicamente enfrentados pelo Ensino Médio brasileiro. Para o autor, questões relacionadas à infraestrutura das escolas, às condições de trabalho e carreira dos professores e às condições sociais dos estudantes também interferem na qualidade da educação. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas nessa etapa de ensino não podem ser explicadas exclusivamente pela organização do currículo.

Nesse sentido, analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio na escola pesquisada requer considerar não apenas as mudanças estabelecidas pela política educacional, mas também a maneira como essas mudanças foram interpretadas e vivenciadas pelos sujeitos que participaram de sua concretização. A percepção dos professores torna-se, portanto, fundamental para compreender as dificuldades encontradas nesse processo, bem como as estratégias construídas pela escola para enfrentá-las. A relação entre currículo, gestão e planejamento pedagógico constitui, assim, uma importante chave de análise para compreender

como uma política curricular formulada em âmbito nacional se materializa em uma realidade escolar específica.

3.2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada é um dos pilares fundamentais para a consolidação das reformas educacionais e, especialmente, para o sucesso do Novo Ensino Médio. Ela possibilita que o professor atualize seus conhecimentos, compreenda as novas diretrizes curriculares e desenvolva competências para trabalhar com metodologias inovadoras (Kuenzer, 2001; Freitas, 2018). A formação dos professores não finda com o diploma e graduação. A formação é um processo permanente, que permite a continuidade do processo de aprendizagem, atualização e reflexão sobre a prática profissional, como explica Gatti (2008).

Historicamente, a formação docente no Brasil enfrentou lacunas estruturais e desvalorização profissional, o que se reflete na dificuldade de incorporar práticas pedagógicas integradoras e interdisciplinares (Krawczyk, 2009). A falta de tempo para estudo e a sobrecarga de trabalho são barreiras recorrentes que impedem a consolidação de uma cultura de formação permanente (Moraes; Alavarse, 2011).

O Novo Ensino Médio introduziu novas demandas para os professores, como o planejamento por áreas de conhecimento e a orientação de projetos de vida. Para que essas novas demandas sejam cumpridas de acordo com a legislação, os docentes necessitam de formação específica e acompanhamento pedagógico contínuo (Cássio Goulart, 2022). A formação deve ser entendida como política pública, e não como ação pontual (Dourado, 2019).

Autores como Dourado (2019) e Pinto (2018) argumentam que a formação continuada está diretamente ligada ao financiamento da educação e à gestão das políticas públicas. Quando o investimento é insuficiente, as capacitações se tornam superficiais, e o professor é responsabilizado por resultados que dependem de múltiplos fatores. A literatura educacional mostra que a formação eficaz requer acompanhamento em serviço, espaços de estudo coletivo e integração entre teoria e prática (Moraes; Alavarse, 2011; Freitas, 2018). A simples oferta de cursos de curta duração não é suficiente para sustentar as mudanças pedagógicas necessárias à reforma.

A própria escola é um espaço de formação continuada, que exige acompanhamento, reuniões pedagógicas e espaços de trocas de ideias entre os professores. É necessário que essa formação aconteça de forma clara, em espaços e tempo próprios para que os professores se dediquem a conhecer e aprofundar nos termos do Novo Ensino Médio. Se há implementação de novos

componentes, metodologias e formas de organização curricular, existe a necessidade de orientação e formação dos professores.

Em Minas Gerais, por exemplo, a implementação do Currículo de Referência revelou que muitos professores se sentiram inseguros diante das novas exigências e da necessidade de planejar interdisciplinarmente (Lima, 2017). Essa situação reforça a urgência de programas permanentes de formação articulados às universidades e centros de pesquisa (Dourado, 2019). Segundo o texto da Lei que institui o Novo Ensino Médio, o protagonismo docente é elemento-chave da reforma. Entretanto, o discurso de “autonomia pedagógica” perde sentido quando não há condições estruturais e apoio técnico para exercê-la (Freitas, 2018). A formação continuada deve, portanto, oferecer subsídios concretos e tempo institucionalizado para o desenvolvimento profissional (Pinto, 2018). O Novo Ensino Médio exige que o professor atue como pesquisador da própria prática, refletindo sobre o currículo e adaptando-o às necessidades dos estudantes (Freitas, 2018). A formação continuada é o meio pelo qual essa reflexão se institucionaliza e se transforma em ação pedagógica concreta (Saviani, 2017).

Programas de formação em rede, articulando universidades, secretarias de educação e escolas, são apontados como estratégias eficazes para promover coerência e continuidade (Dourado, 2019). A integração entre instâncias garante que a política formativa não seja fragmentada nem efêmera (Pinto, 2018). O desafio da formação docente no contexto do Novo Ensino Médio é garantir que as mudanças curriculares não sejam apenas formais, mas resultem em práticas transformadoras (Cássio Goulart, 2022). Isso implica reconhecer o professor como sujeito de saber, com direito a tempo, remuneração adequada e participação ativa na construção do currículo (Saviani, 2017; Freitas, 2018).

3.3 – METODOLOGIA

A investigação realizada nesta escola adotou uma abordagem qualitativa, buscando compreender como as mudanças estruturais do Novo Ensino Médio se materializam no cotidiano docente e quais desafios emergem da implementação da reforma. A escolha dessa abordagem se justifica porque ela permite apreender percepções, práticas e dinâmicas institucionais que não podem ser captadas por métodos exclusivamente quantitativos. O estudo foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2025 e o início de 2026, período em que ocorreram coleta, organização e a análise dos dados.

Para isso, foram utilizados dois instrumentos principais: análise documental, e o levantamento de dados institucionais fornecidos pela gestão. Esses instrumentos foram

selecionados por permitirem a comparação dos dados, aumentando a confiabilidade dos resultados e possibilitando uma compreensão mais abrangente da realidade investigada.

A análise documental incluiu o estudo do Projeto Político-Pedagógico, do currículo escolar, dos planos de ensino, dos registros de distribuição de professores por área, turno e itinerários formativos, além de documentos complementares, como atas de reuniões pedagógicas e orientações curriculares emitidas pela SEE/MG. A escolha desses documentos se justifica porque neles identificamos como a proposta curricular está organizada, quais atribuições são dadas aos docentes e como a escola operacionaliza o Novo Ensino Médio em suas especificidades locais.

A observação do funcionamento escolar teve como foco compreender a dinâmica do corpo docente, a organização dos turnos de trabalho, o fluxo entre Ensino Regular e EJA e a distribuição dos professores entre disciplinas regulares e itinerários formativos. Esse procedimento foi essencial para captar elementos que não aparecem nos documentos formais, como rotatividade docente, carências de formação, demandas cotidianas e condições reais de implementação das práticas previstas no currículo. Tais dados foram registrados através da comparação entre diferentes documentos, que quando “sobrepostos” revelavam informações para nosso levantamento.

Essa observação foi realizada por meio de um procedimento sistemático de observação participante com inserção profissional, modalidade na qual o pesquisador, por já integrar a realidade investigada, utiliza seu conhecimento tácito e seu acesso privilegiado como fonte de compreensão aprofundada, sem, contudo, perder o distanciamento analítico necessário à produção científica (Minayo, 2014; Goldenberg, 2004). Ou seja, a opção metodológica foi possível em razão da dupla inserção profissional do pesquisador no campo pesquisado. Durante o período de coleta, o pesquisador atuou simultaneamente como docente do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como coordenador do Novo Ensino Médio no turno matutino, o que lhe conferiu acesso direto, contínuo e privilegiado às dinâmicas institucionais investigadas.

O levantamento de dados institucionais incluiu também informações sobre tempo de serviço, vínculos contratuais, formação inicial, distribuição por turnos, atuação simultânea entre Regular e EJA, participação em formação continuada e relação entre efetivos e designados. Esses dados foram selecionados por estabelecerem relações entre a composição do quadro docente e os desafios da implementação curricular. Os participantes da pesquisa foram, portanto, os próprios professores da escola, na medida em que forneceram informações que

caracterizam o quadro profissional e o funcionamento interno da instituição. Ao longo do texto detalharemos como os professores foram abordados e como esses dados foram coletados.

Ao longo de quatro meses consecutivos, o processo de observação foi abrangendo integralmente os três turnos de funcionamento da escola (matutino, vespertino e noturno). Durante esse período, o pesquisador dedicou-se, em média, de 2 a 3 horas diárias por turno à observação sistemática da dinâmica escolar, totalizando aproximadamente 80 horas de registro empírico. Essa imersão prolongada e multifacetada justifica-se pela natureza da pesquisa qualitativa, que valoriza a experiência direta como forma legítima de apreensão da realidade social (Lüdke; André, 2013).

A observação concentrou-se em atividades de coordenação e reuniões de módulo, em que foram acompanhadas as reuniões pedagógicas, os momentos de planejamento coletivo e as orientações semanais com os professores dos itinerários formativos, com foco nas dificuldades de implementação curricular, na carga de trabalho docente e nas demandas de formação continuada emergentes do cotidiano escolar e o funcionamento cotidiano da escola que foi focado em sua rotina, os fluxos entre turmas, a alocação de professores por turno, a distribuição entre disciplinas regulares e itinerários formativos, as substituições de aula, o uso dos espaços escolares e as interações profissionais nos intervalos e horários de entrada e saída.

Os dados observados foram registrados em diário de campo, composto por descrição objetiva das ocorrências (eventos, falas, rotinas, horários, movimentações) e notas reflexivas do pesquisador, nas quais o observado era articulado com os referenciais teóricos da pesquisa, permitindo a construção de primeiras inferências analíticas ainda durante o processo de coleta.

A atuação simultânea nos três turnos permitiu captar contrastes e tensões que um observador externo dificilmente perceberia, como as diferenças entre a implementação dos itinerários no matutino (turno de maior concentração de professores efetivos) e no noturno (predominantemente composto por designados e com maior rotatividade), além das sobreposições de carga horária entre o Ensino Regular e a EJA. Esses elementos, não passíveis de captação por outros instrumentos, enriqueceram substancialmente a compreensão do fenômeno investigado.

A opção por incluir somente professores como participantes se justifica pelo fato de que a investigação se concentrou na compreensão das condições de trabalho docente e de sua relação com a formação continuada. Como a pesquisa não envolve intervenção pedagógica nem coleta de dados individuais de estudantes, a participação desses últimos não seria necessária para os objetivos estabelecidos. Além disso, a escolha preserva o foco ético e metodológico da pesquisa, evitando exposições desnecessárias.

Os dados coletados foram organizados em tabelas e categorias analíticas que permitem identificar padrões, como número de professores efetivos e designados, atuação por turnos, vinculação aos itinerários formativos, participação em formações e níveis de proficiência registrados nos resultados do IDEB. A escolha dessas categorias decorre da necessidade de compreender em que medida aspectos organizacionais e formativos dos docentes influenciam a implementação do Novo Ensino Médio. Para isso, foi elaborado um questionário estruturado, produzido por meio da plataforma *Google Forms* e encaminhado ao e-mail institucional dos docentes via sistema da SEE-MG. O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas, organizadas em blocos temáticos que abordaram: caracterização profissional dos participantes; experiência com o Novo Ensino Médio; percepção sobre os itinerários formativos; condições de trabalho; desafios enfrentados na implementação da reforma e sugestões para o aprimoramento da política de formação continuada.

A utilização do questionário permitiu ampliar o alcance da investigação, possibilitando que todos os docentes da instituição tivessem a oportunidade de participar voluntariamente da pesquisa, expressando suas percepções de forma individual e preservando o anonimato das respostas. Os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos da pesquisa, do caráter voluntário da participação e da garantia de sigilo das informações fornecidas, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas acadêmicas.

Foi feita a aplicação do questionário via *Google Forms* com dezoito professores entre os dias vinte e quatro (24) de março e um de abril, sendo desses profissionais, cinco professores efetivos e treze professores contratados. A presente pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se na abordagem proposta por Brisola e Marcondes (2012), cuja investigação visou compreender o significado de determinada situação para um grupo em sua prática cotidiana e no contexto em que está inserido.

A entrevista semiestruturada foi feita com profissionais que lecionam disciplinas dos itinerários formativos, sendo seis docentes entre efetivos e contratados. A seleção dos participantes considerou a necessidade de contemplar tanto professores vinculados ao quadro efetivo quanto aqueles em regime de contratação, de modo a captar diferentes perspectivas sobre a realidade escolar.

3.4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados primários, foram utilizados dois instrumentos complementares: um questionário estruturado e roteiros de entrevista semiestruturada. O questionário foi

elaborado por meio da plataforma Google Forms e encaminhado ao e-mail institucional dos docentes via sistema da SEE-MG, garantindo o alcance a todos os participantes elegíveis. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente, nos respectivos horários de módulo aula individual dos professores, e tiveram como objetivo aprofundar aspectos que emergiram das respostas ao questionário, bem como explorar dimensões subjetivas da experiência docente na implementação da reforma. As perguntas entregues aos participantes estão descritas no Apêndice A.

Conforme a legislação educacional mineira, o módulo aula individual configura-se como parte da carga horária destinada ao professor para o cumprimento de atividades extraclasse, englobando ações como planejamento de aulas, correção de atividades, estudos individuais, preparação de materiais didáticos e demais atribuições específicas do cargo que não configuram o exercício da docência em sala de aula. O Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, ao disciplinar a carga horária dos profissionais da educação básica no estado, estabelece que tais atividades integram a jornada de trabalho do professor, sendo computadas para fins de cumprimento da carga horária semanal. A realização das entrevistas nesse espaço temporal mostrou-se particularmente oportuna, uma vez que os docentes destinam esse período a atividades de reflexão e organização do trabalho pedagógico, contexto favorável à interlocução sobre as demandas e desafios vivenciados na prática. As entrevistas foram gravadas no formato de áudio e posteriormente transcritas. Todo o material foi armazenado pelo autor.

O critério de exclusão para participação compreendeu docentes que, no período de aplicação dos questionários e entrevistas, estiverem em férias, licença ou qualquer outra forma de afastamento. Essa delimitação garante que os dados reflitam a percepção dos professores que vivenciaram cotidianamente a implementação do Novo Ensino Médio durante o recorte temporal da pesquisa.

A coleta de dados abordou, como eixo central, a percepção dos professores sobre as dificuldades enfrentadas na implementação da reforma. Os dados obtidos, após a realização da pesquisa de campo, foram organizados em categorias analíticas e triangulados entre si. O tratamento dos dados seguiu procedimentos de análise de conteúdo, permitindo categorizar, interpretar e relacionar os achados com a literatura da área.

As respostas da entrevista foram organizadas e agrupadas de acordo com suas similaridades temáticas, e para algumas análises iremos apresentar trechos que fortalecem a argumentação sobre o problema da pesquisa. A ferramenta utilizada, o Google Forms, também foi essencial para auxiliar a transformação das respostas em gráficos e porcentagens. As

categorias analíticas foram construídas de forma a conversar com os objetivos propostos, buscando enfatizar os dados que melhor dialogam com os efeitos do NEM que queremos mostrar.

3.5 - SUJEITOS E TEMAS

Nesta seção, apresentam-se os dados obtidos por meio da pesquisa, com base nas análises dos questionários e das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores da escola investigada. Como mencionado anteriormente, 18 professores responderam ao questionário inicial por meio de formulário eletrônico. Em relação à atuação direta na reforma, 11 professores lecionam disciplinas vinculadas aos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, embora nem todos tenham participado da etapa de entrevistas individuais.

Na etapa das entrevistas individuais, estas foram realizadas no formato semiestruturadas, com seis docentes, durante os intervalos entre aulas, conhecidos como “janelas”. Participaram dessa etapa os professores que atuam em pelo menos uma disciplina dos itinerários formativos, número inferior ao inicialmente previsto.

Com base nesse material empírico, optou-se por organizar a análise em três eixos centrais. O primeiro eixo aborda a implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, destacando seu caráter de reestruturação da etapa final da educação básica brasileira. Nesse sentido, discute-se a Política Pública e a Legislação, resgatando o percurso histórico desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que definem o Ensino Médio como etapa voltada à formação integral do estudante e à preparação para o mundo do trabalho. A reforma introduz mudanças estruturais, como a ampliação da carga horária e a criação dos itinerários formativos, sendo que, em Minas Gerais, essas diretrizes se materializam por meio do Currículo Referência do Estado.

O segundo eixo refere-se ao referencial teórico-crítico, no qual a reforma é analisada à luz de perspectivas que apontam a influência de políticas neoliberais na educação. Autores como Krawczyk(2021), Saviani(2017) e Frigotto(1999) problematizam a priorização de uma lógica de mercado e eficiência, em detrimento de uma formação humana emancipatória, indicando possíveis impactos como o esvaziamento da formação científica e humanística, além da intensificação da precarização e do controle do trabalho docente. Esse eixo evidencia a contradição entre a proposta de flexibilização curricular e a persistência de desigualdades estruturais no contexto das escolas públicas.

Por fim, o terceiro eixo trata da percepção docente e da prática pedagógica, evidenciando os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Os professores relatam dificuldades relacionadas à adaptação aos novos conteúdos, à escassez de materiais didáticos adequados para os itinerários formativos e aos impactos do chamado “sexto horário” em sua carga de trabalho. Os dados indicam que a efetivação da reforma encontra obstáculos na instabilidade do corpo docente e na insuficiência de políticas de formação continuada que ultrapassem o aspecto técnico, reforçando a necessidade de melhores condições materiais e de maior suporte institucional para que as mudanças propostas se concretizem na prática escolar. Em cada uma dessas seções, as dificuldades são apresentadas em diálogo com o referencial teórico adotado, com os dados contextuais da escola descritos no capítulo 2 e com os dispositivos legais que fundamentam a reforma, estabelecendo assim a base para a proposição do Plano de Ação Educacional (PAE) no capítulo 4.

Para referenciar os participantes envolvidos no processo de pesquisa, recorreremos aos números para mencionar os professores que participaram apenas do questionário, numerados de 1 a 18. Já para indicar os professores que responderam a entrevista semiestruturada usaremos letras do alfabeto, sendo identificados por professor A, professor B, Professor C, Professor D, Professor E e Professor F.

3.5.1 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES SOBRE A ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A análise dos dados coletados revela uma percepção ambivalente dos docentes em relação à implementação do Novo Ensino Médio na escola pesquisada. Embora 12 dos 18 professores que responderam ao questionário tenham avaliado a implementação como “Positiva” ou “Muito positiva”, as respostas às questões específicas e os relatos obtidos nas entrevistas revelam a existência de dificuldades relacionadas à organização curricular, à ampliação da jornada escolar, à oferta dos itinerários formativos e às condições de trabalho docente. Desse modo, a avaliação inicialmente positiva não significa ausência de críticas ou de dificuldades no processo de implementação.

Um dos aspectos que mais se destaca nos dados é a ampliação da jornada escolar, materializada na instituição por meio do chamado “sexto horário”. Dos 18 professores participantes, 11 classificaram o impacto dessa mudança como “Grande impacto” ou “Impacto moderado”, enquanto o restante dos docentes indicou “nenhum impacto” ou “pequeno

impacto”. A percepção dos professores evidencia que a ampliação do tempo de permanência na escola produziu consequências tanto para os estudantes quanto para os profissionais.

A Professora F, entrevista após o questionário, relaciona diretamente o sexto horário ao cansaço de professores e estudantes e também às dificuldades de infraestrutura da instituição:

Acrescentando o que eu não havia falado anteriormente, quando teve essa proposta do novo ensino médio, todos entenderam e foi assim que se passaram que o número de aulas não iria mudar. Seriam cinco aulas, a mesma coisa e não iria se reduzir o componente curricular básico. No entanto, veio-se com a proposta do sexto horário. Inicialmente, os alunos eram liberados mais cedo, agora viu que não funcionou. Então, a meu ver, para funcionar mesmo, até tendo o problema do espaço físico, é: o aluno está cansado de seis horários, ele não está dando conta. O professor está exausto, também, com o emocional e a carga de trabalho muito grande com esses seis horários. Então, está impactando ficar seis horários na escola tanto para o aluno quanto para o professor. (Professora F, entrevista, 2026)

Os dados referentes aos itinerários formativos também evidenciam dificuldades. Entre os 11 professores que atuam nesses componentes, seis afirmaram “ter dificuldades para conseguir ministrar as aulas”, enquanto quatro relataram “muitas dificuldades e falta de suporte”. Apenas um professor declarou sentir-se “preparado e motivado”.

A fala do Professor A, do grupo dos professores que realizaram a entrevista, evidencia uma das principais dificuldades identificadas pelos docentes: a ausência de correspondência entre sua formação e os novos componentes curriculares.

O impacto que eu tenho percebido na adaptação dos professores com relação à disciplina é que elas não estão previstas na formação dos professores ainda. O que é mais interessante é que o material não vem de forma genérica para adaptar os conteúdos às realidades das escolas. (Professor A, entrevista, 2026)

A dificuldade de adaptação aos novos componentes, destacada acima nas respostas das entrevistas, também aparece no questionário aplicado aos docentes. A Professora 2 destaca a necessidade de planejamento e formação para responder às novas demandas:

A adaptação dos conteúdos à nova estrutura curricular exige planejamento constante, formação continuada e, muitas vezes, reorganização das estratégias pedagógicas. Além disso, nem sempre há recursos suficientes ou tempo adequado para desenvolver propostas mais dinâmicas, como projetos integradores e metodologias ativas. (Professora 2, questionário, 2026)

Outro aspecto identificado nos dados diz respeito à articulação entre os diferentes documentos curriculares utilizados pelos professores. O Professor A, em sua entrevista, relata dificuldades para estabelecer relações entre o Currículo Referência de Minas Gerais, os materiais didáticos e a BNCC, apontando que a falta de correspondência entre esses documentos gera retrabalho e interfere diretamente na organização de suas aulas:

Dentro do sistema curricular, é assim: é quase fazer três pedidos pro gênio da lâmpada. Por quê? O maior desafio que eu tenho é pegar um currículo do Estado, pegar um livro digital e encaixar onde está. Às vezes uma questão lá no livro que está em sequência, no livro eu tenho três lugares diferentes. Eu tenho que usar um sistema de IA de busca pra *mim* achar as páginas que eu quero, eu tenho que usar um marcador pra eu poder colocar pro aluno, é confuso. O livro digital é uma ferramenta que tem, o livro físico também. Aí ele fica, mas a matéria está lá na frente, porque um é BNCC e o outro é o Currículo de Minas, que não conversa, e isso atrapalha muito, inclusive, pro pessoal que usa o livro digital. Ele deixa de usar o livro pra poder escrever no quadro. (Professor A, entrevista, 2026)

As percepções docentes também revelam críticas à redução da carga horária de componentes curriculares tradicionais em favor dos itinerários formativos. A Professora C, em seu relato, considera que a ampliação de componentes como Projeto de Vida e Educação Digital ocorreu em detrimento de conteúdos de disciplinas como Física, Química e Biologia:

Não é bom! Ocupa o lugar de matérias importantes que poderiam estar sendo lecionadas mais de uma vez [...] acabou tirando conteúdos importantes, como física, química, biologia, entre outros, para poder aumentar a carga horária de Projeto de Vida, Educação Digital, desses itinerários formativos. Então eu acho que deveria ter, sim, é claro, mas conseguir revisar essa carga horária da grade curricular, sem causar tantos prejuízos assim a conteúdos básicos. (Professora C, entrevista, 2026)

Por outro lado, os dados também apresentam uma percepção de que a proposta de flexibilização poderia ser mais adequada caso houvesse condições específicas para sua oferta. A Professora F sugere que os itinerários relacionados à formação técnica fossem desenvolvidos em espaços especializados e com recursos próprios:

Eu vejo que se fosse um espaço externo, que eles tivessem como já tem o grau técnico e outros, isso acontecesse num outro espaço, num outro ambiente, uma escola especializada com todos os recursos, como se fosse um outro turno, como se ele fosse fazer um técnico que ele sairia até com um diploma, eu acredito que isso seria mais eficiente. (Professora F, entrevista, 2026)

Os dados apresentados indicam, portanto, que as principais dificuldades percebidas pelos professores se concentram na ampliação da jornada escolar, na adaptação aos itinerários formativos, na ausência de formação específica, na insuficiência de suporte e recursos, na articulação entre os documentos curriculares e na redução da carga horária de determinados componentes. Ao mesmo tempo, as falas não revelam uma rejeição absoluta à ideia de flexibilização curricular, mas apontam que sua efetivação depende de condições que permitam aos professores e estudantes vivenciarem as mudanças de maneira adequada.

As percepções identificadas na pesquisa podem ser compreendidas a partir das discussões desenvolvidas pela literatura sobre as reformas educacionais e, particularmente, sobre o Novo Ensino Médio. Freitas (2018) argumenta que reformas educacionais marcadas pelo discurso da inovação, da flexibilização e do protagonismo estudantil podem encontrar limites quando implementadas sem as condições objetivas necessárias ao trabalho docente. Para a autora, a responsabilização pela adaptação às novas demandas tende a recair sobre os professores quando não são assegurados tempo, recursos e apoio institucional adequados. Essa discussão permite interpretar os relatos dos docentes da escola pesquisada, especialmente aqueles relacionados à necessidade de adaptação aos novos componentes curriculares e à ausência de formação específica.

A questão da ampliação da jornada escolar também pode ser problematizada a partir das discussões de Krawczyk (2009; 2021). A autora chama atenção para os limites de políticas que ampliam o tempo de permanência dos estudantes na escola sem que essa ampliação seja acompanhada por condições adequadas de infraestrutura, organização pedagógica e qualidade das experiências educativas. Nesse sentido, o relato da Professora F sobre o cansaço dos estudantes e professores e sobre os problemas relacionados ao espaço físico evidencia uma possível distância entre a ampliação formal da jornada e as condições necessárias para que esse tempo adicional se converta efetivamente em oportunidades de aprendizagem.

Cássio e Goulart (2022), por sua vez, problematizam as contradições existentes entre a promessa de flexibilização curricular e as desigualdades estruturais presentes na educação brasileira. A instabilidade das orientações e as dificuldades encontradas pelas escolas para operacionalizar a proposta podem produzir insegurança entre os professores e dificultar a construção de projetos pedagógicos consistentes. Essa perspectiva contribui para compreender as dificuldades relatadas pelos docentes no processo de adaptação aos itinerários formativos e às novas formas de organização curricular.

A própria legislação que instituiu a reforma evidencia a centralidade atribuída à flexibilização. O artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a redação

dada pela Lei nº 13.415/2017, estabelecia que o currículo do Ensino Médio seria composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos organizados conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. A legislação também previa diferentes arranjos curriculares, organizados por áreas do conhecimento e pela formação técnica e profissional (Brasil, 1996).

A existência desses itinerários, entretanto, não garante por si só a diversidade de experiências formativas anunciada pela reforma. Os dados da pesquisa demonstram que os professores responsáveis por esses componentes enfrentaram dificuldades relacionadas à formação, ao suporte e aos materiais disponíveis. Nesse sentido, a análise de Saviani (2017) contribui para problematizar a relação entre a retórica da autonomia e da flexibilidade e as condições concretas de realização do trabalho pedagógico. A redução da presença de determinados componentes científicos e humanísticos no currículo também levanta questionamentos sobre a garantia de uma formação ampla aos estudantes.

A questão da articulação entre diferentes documentos curriculares também pode ser relacionada às discussões sobre a implementação da BNCC nos sistemas estaduais. A BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018). Entretanto, conforme discutem Nascimento, Garcia e Czernisz (2023), a implementação da Base ocorreu de maneira heterogênea e, em determinados contextos, resultou na convivência de diferentes documentos curriculares que nem sempre apresentam articulação suficiente entre si. Essa discussão permite compreender a fala do Professor A aqui citada sobre as dificuldades de relacionar o Currículo Referência de Minas Gerais aos materiais didáticos e à BNCC.

Por fim, a sugestão apresentada pela Professora F de desenvolver determinados itinerários em espaços especializados também pode ser relacionada às críticas de Rodrigues (2021) acerca das condições estruturais necessárias à flexibilização curricular. Para o autor, uma flexibilização implementada sem suporte adequado pode produzir uma organização curricular que não atende plenamente nem às demandas de formação geral nem às de preparação para o mundo do trabalho. A percepção da docente evidencia, nesse sentido, que a existência formal de diferentes possibilidades curriculares não garante sua efetividade quando não há condições materiais e institucionais para sua oferta.

A partir dos dados analisados e do diálogo estabelecido com a literatura, percebe-se que a implementação do Novo Ensino Médio na escola pesquisada produziu uma situação marcada pela distância entre a proposta formal da reforma e as condições concretas encontradas pelos sujeitos responsáveis por sua execução. A avaliação inicialmente positiva apresentada por parte

significativa dos docentes não elimina as dificuldades posteriormente evidenciadas nas respostas específicas e nas entrevistas. Ao contrário, a análise conjunta dos dados sugere que a percepção positiva pode estar relacionada à expectativa de que as mudanças produzissem melhorias na organização do Ensino Médio, enquanto a experiência cotidiana revelou obstáculos que não estavam necessariamente previstos no discurso inicial da reforma.

Na perspectiva do pesquisador, o sexto horário constitui um dos exemplos mais evidentes dessa distância. A ampliação da jornada, embora relacionada ao objetivo de ampliar o tempo escolar, parece ter sido vivenciada pelos participantes principalmente como aumento da permanência na instituição e da carga de trabalho, sem que as condições físicas, pedagógicas e organizacionais acompanhassem adequadamente essa mudança. As falas dos professores indicam que o tempo adicional, quando não articulado a novas condições de aprendizagem, pode transformar-se em fator de desgaste para estudantes e docentes.

Também se observa que a implementação dos itinerários formativos não ocorreu de maneira inteiramente articulada às condições de formação dos professores. A dificuldade relatada pelos docentes para ministrar componentes que não estavam diretamente relacionados à sua formação, associada à percepção de insuficiência de materiais e suporte, indica que a mudança curricular exigiu dos profissionais um processo de adaptação que nem sempre foi acompanhado por ações institucionais suficientes. Nesse sentido, a responsabilidade pela concretização da reforma parece ter recaído de maneira significativa sobre os próprios professores.

Outro elemento que merece destaque é a dificuldade de articulação entre os diferentes referenciais e materiais curriculares. A fala do Professor A demonstra que a existência simultânea de diferentes documentos e recursos não necessariamente facilita o trabalho docente. Quando esses instrumentos não estabelecem uma relação clara entre si, o professor precisa realizar individualmente um trabalho adicional de interpretação, seleção e organização dos conteúdos. Essa situação pode contribuir para o aumento do retrabalho e da insegurança no planejamento das aulas.

Por fim, os dados permitem perceber que os professores não apresentam uma posição simplesmente contrária ao Novo Ensino Médio ou à ideia de flexibilização curricular. As críticas dirigem-se, principalmente, às condições em que a proposta foi implementada. A sugestão da Professora F de que determinados itinerários fossem desenvolvidos em espaços especializados, por exemplo, indica que existe uma possibilidade de reconhecimento da proposta de diversificação formativa, mas acompanhada da exigência de condições materiais, pedagógicas e institucionais compatíveis com seus objetivos.

Assim, a análise realizada permite compreender que o principal desafio identificado na escola pesquisada não está apenas na existência de uma nova estrutura curricular, mas na distância entre aquilo que a reforma propõe e as condições concretas disponíveis para sua realização. A implementação do Novo Ensino Médio exige mais do que a alteração da matriz curricular: requer formação, planejamento, infraestrutura, materiais adequados, articulação entre os diferentes documentos orientadores e espaços efetivos de participação dos professores. Os dados da pesquisa indicam que, quando essas condições não são asseguradas, a flexibilização e a ampliação da jornada podem produzir efeitos distintos daqueles anunciados pela política, contribuindo para o aumento da sobrecarga docente e para dificuldades na experiência escolar dos estudantes.

3.5.2 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Os dados coletados convergem para a caracterização de um cenário de precarização do trabalho docente e de sobrecarga profissional, que emerge como o segundo grande eixo de análise. As condições materiais e institucionais oferecidas para a implementação do NEM estão diretamente relacionadas ao aumento do desgaste físico e emocional dos professores.

A infraestrutura escolar é apontada como um dos principais obstáculos para o trabalho pedagógico. Conforme descrito no capítulo 2, a escola pesquisada funciona em um espaço cedido por uma escola municipal, com apenas quatro salas de aula, sem biblioteca (o espaço existente está interditado), sem laboratório de informática, sem quadra esportiva e sem auditório.

A Professora C relata sua experiência com a disciplina de Tecnologia e Inovação:

A nossa escola não tem biblioteca, não tem uma sala de informática, então eu tive muita dificuldade para lecionar esse conteúdo sem ter computadores disponíveis para mim. Porque muitos alunos não sabem, nunca tiveram acesso a um computador, então como que eu vou ensinar o básico sem esse acesso? (Professora C, entrevista, 2026)

O Professor A aprofunda a análise:

Desde a infraestrutura da escola até a própria infraestrutura que os alunos trazem para o ensino. O que implica nisso? Nem todas as escolas, por exemplo, vão ter uma sala de informática adequada. E as que têm uma sala de informática adequada, talvez não tenham ali a estrutura, a manutenção adequada. Colocando em uma situação, o celular do aluno, por mais simples

que seja, tem um pacote Office. Enquanto a gente, na escola, não tem um pacote Office, nós contamos antes. Então, isso, por exemplo, na questão da linguagem para lidar com o formato de fazer projetos, a gente tem que passar de um sistema para outro sistema. Sistema Linux e sistema da Microsoft. Esse é só um aspecto, que não conversa. Especificamente da nossa escola, faltam computadores, falta uma internet ampla, até para usar celulares, que a gente precisa. Tem alunos, por exemplo, que não têm nem internet em casa. Tem alunos da zona rural que não têm internet em casa. (Professor A, entrevista, 2026)

O Professor B corrobora:

A gente percebe que escolas com espaços maiores deixam os alunos e o corpo docente mais à vontade. Quando se tem mais espaço, há a possibilidade de levar os alunos para um ambiente diferente e desenvolver um trabalho melhor. Como a nossa escola onde atuo este ano tem um espaço mais reduzido, algumas atividades que gostaríamos de levar para fora da sala já não nos atendem bem. (Professor B, entrevista, 2026)

Essa realidade força os professores a uma constante “adaptação” e ao uso de recursos próprios. A Professora E afirmou:

Eu tenho adotado todas as estratégias possíveis. Eu uso minha internet, eu trago coisas prontas de casa, eu participo de grupo, eu compro material... bom, tentando eu tenho tentado, mas ainda com bastante dificuldade (Professora E, entrevista, 2026)

A avaliação sobre o suporte material e pedagógico também é crítica. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais desenvolveu o Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem (MAPA-MG), além do material específico para os itinerários, para apoiar o trabalho docente, mas os dados indicam sua insuficiência. No questionário, 67% dos professores classificaram a disponibilidade de material para os itinerários como “pouco adequado”, e os outros 33% como “inexistente”.

O Professor 10 resume: “A ideia proposta é válida, mas na maior parte das vezes não existe material, e os que existem são fora da realidade escolar. Dessa forma temos que desenvolver ou comprar conteúdo para trabalhar” (Professor 10, questionário, 2026).

A Professora 12 complementa:

Não há apostilas atualizadas o suficiente para os alunos e a percepção que tenho é que são disciplinas criadas para ‘encher linguiça’. Não faz sentido reduzir o conteúdo tradicionalmente cobrado em provas e vestibulares, para inventar disciplinas desestruturadas de temas que poderiam ser debatidos de forma interdisciplinar. Outro problema é que a ementa da disciplina do NEM baseada no currículo proposto é rasa, não contempla o tempo excessivo e

disponível para o cumprimento da disciplina. (Professora 12, questionário, 2026)

A ausência de materiais adequados e o desalinhamento entre a formação original do corpo docente e as novas exigências curriculares dos itinerários formativos também aparecem nas respostas dos professores. Esse cenário fica evidente quando os docentes expressam o sentimento de desamparo institucional diante da obrigatoriedade de assumir componentes curriculares improvisados. A insegurança e a desmotivação para o docente estão atreladas a essa falta de preparo e amparo. Sobre essa realidade, a Professora 13 oferece um relato contundente:

A implementação do Novo Ensino Médio trouxe uma profunda sensação de insegurança para nós, educadores. Fomos confrontados com um currículo que nos obriga a ministrar conteúdo fora de nossa área de especialização, sem o suporte de capacitações ou materiais didáticos adequados. Na prática, o professor tornou-se o único responsável pela elaboração de seus próprios recursos para viabilizar as aulas. A nova estrutura curricular, ao priorizar um excesso de disciplinas em detrimento da carga horária das matérias básicas, acabou prejudicando o trabalho pedagógico que já era consolidado. [...] Os resultados práticos têm sido preocupantes: alunos desmotivados, profissionais exaustos e notas abaixo do esperado em avaliações externas. (Professora 13, questionário, 2026)

A sobrecarga profissional também aparece nos dados do questionário. Quando perguntados sobre os impactos do aumento de disciplinas, os resultados foram: “Maior desgaste profissional” (12 respostas), “Necessidade de reorganização pessoal” (10 respostas) e “Sobrecarga de trabalho em outras escolas” (5 respostas). Essa pergunta permitia que os participantes selecionassem mais de uma resposta, por isso os dados ultrapassam o número de participantes.

As falas dos professores evidenciam que as dificuldades vivenciadas na implementação do Novo Ensino Médio não se restringem à adaptação dos profissionais a uma nova organização curricular. Os relatos apontam para condições objetivas que interferem diretamente na realização do trabalho pedagógico, como a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de materiais, a necessidade de utilização de recursos próprios e a ausência de formação específica para determinados componentes. Dessa forma, embora parte dos docentes reconheça aspectos positivos na proposta, suas experiências indicam que a efetivação das mudanças curriculares ocorre em meio a limitações que podem ampliar a responsabilidade e a sobrecarga atribuídas aos professores. Essas percepções permitem problematizar a distância entre as mudanças

previstas pela reforma e as condições concretas encontradas para sua implementação, questão que será aprofundada a partir do diálogo com a literatura.

Os dados, portanto, apontam para dificuldades que envolvem tanto as condições materiais da escola quanto a disponibilidade de materiais didáticos, a formação dos professores e a reorganização do trabalho docente. As respostas também indicam que a implementação dos novos componentes curriculares produziu insegurança e aumentou a necessidade de adaptação dos profissionais.

As dificuldades identificadas na pesquisa precisam ser compreendidas considerando as condições estruturais e políticas nas quais ocorre a implementação do Novo Ensino Médio. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece como princípio do ensino a “valorização dos profissionais da educação escolar” e a “garantia de padrão de qualidade”. No entanto, a realidade vivenciada pelos professores da escola pesquisada apresenta desafios para a efetivação desses princípios.

A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, estabelece limites para o crescimento das despesas primárias da União, com impactos sobre o financiamento das políticas públicas. O artigo 2º da referida emenda estabelece que:

Art. 2º Para o exercício de 2017, o limite previsto no caput do art. 107 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias será apurado utilizando como base o montante relativo à despesa primária paga no exercício de 2016, acrescido da variação nominal do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de 2016, observado o disposto no § 1º do art. 107 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (Brasil, 2016)

Pinto (2018, p. 15) analisa os impactos dessa emenda:

A Emenda Constitucional nº 95/2016, ao congelar os investimentos públicos por vinte anos, aprofundou um processo histórico de sucateamento da escola pública. A falta de recursos para infraestrutura, materiais didáticos e formação continuada não é um acidente, mas uma opção política que tem impactos diretos sobre as condições de trabalho dos professores e, consequentemente, sobre a qualidade do ensino oferecido às camadas populares. (Pinto, 2018, p. 15)

A discussão sobre precarização também pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla. Harvey (2005, p. 120) oferece uma chave interpretativa ao afirmar: “A flexibilização e a precarização são estratégias centrais para a acumulação capitalista. No campo

educacional, essas estratégias se traduzem na ampliação das demandas sobre o trabalhador sem a correspondente ampliação de recursos e direitos” (Harvey, 2005, p.120).

No âmbito da educação mineira, a Resolução CEE/MG nº 496, de 17 de fevereiro de 2024, estabelece normas para a educação básica no estado e determina, em seu artigo 141, que as instituições de ensino devem dispor de infraestrutura mínima, incluindo salas de aula amplas e ventiladas, áreas de convivência, espaços de recreação, biblioteca, laboratórios e outros requisitos essenciais. A situação encontrada na escola pesquisada, apresentada anteriormente, evidencia uma distância entre essas exigências e as condições materiais efetivamente disponíveis.

A ampliação das demandas sobre o trabalho docente também é discutida por Krawczyk (2021). A autora analisa os efeitos da intensificação do trabalho docente, associando-os à falta de reconhecimento e às condições inadequadas de trabalho. Segundo Krawczyk:

A intensificação do trabalho docente, associada à falta de reconhecimento e às más condições de trabalho, tem gerado um quadro de adoecimento generalizado entre os professores. A síndrome de burnout, a depressão e a ansiedade são cada vez mais frequentes nessa categoria profissional, o que evidencia que a reforma educacional não é apenas um problema pedagógico, mas também uma questão de saúde pública. (Krawczyk, 2021, p. 18)

Paula e Silva (2023, p. 5) também analisam esse cenário:

A implementação do Novo Ensino Médio tem ocorrido sob um cenário de precarização do trabalho docente, no qual predominam contratos temporários, sobrecarga e falta de condições estruturais, fatores que impactam diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas. As mudanças curriculares associadas à política do Novo Ensino Médio intensificam a instabilidade do trabalho docente e fragilizam o planejamento pedagógico das escolas. (Paula; Silva, 2023, p. 5)

As dificuldades relacionadas aos itinerários formativos também podem ser compreendidas à luz das contradições presentes na proposta de flexibilização curricular. Cássio e Goulart (2022) analisam as contradições entre a promessa de flexibilização curricular e as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Os autores argumentam que as escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em regiões periféricas, podem encontrar dificuldades para operacionalizar a flexibilidade curricular proposta, produzindo um distanciamento entre o que é estabelecido nos documentos oficiais e o que efetivamente ocorre nas salas de aula.

Nesse sentido, a precarização das condições de trabalho e a fragmentação curricular aparecem relacionadas. A falta de materiais adequados, a necessidade de autoformação e a atribuição aos professores da responsabilidade pela criação de recursos para os novos componentes podem intensificar o trabalho docente. Ao mesmo tempo, a redução da carga horária de disciplinas tradicionalmente consolidadas pode produzir questionamentos acerca da garantia do acesso aos conhecimentos científicos e culturais necessários à formação dos estudantes.

A partir dos dados apresentados e do diálogo com a literatura, percebe-se que a precarização do trabalho docente, no contexto da escola pesquisada, não pode ser atribuída a um único fator. Ela resulta da combinação entre condições materiais insuficientes, ausência ou inadequação de materiais pedagógicos, necessidade de adaptação constante, falta de formação específica para determinados componentes e ampliação das demandas relacionadas à nova organização curricular.

Na percepção do presente escrito, a infraestrutura constitui um dos elementos mais evidentes desse processo. A implementação de componentes que dependem do uso de tecnologias, por exemplo, encontra limites concretos quando a escola não dispõe de laboratório de informática, equipamentos suficientes ou conexão adequada à internet. Nesse contexto, a necessidade de utilização de recursos pessoais pelos professores demonstra que parte das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico acaba sendo transferida para os próprios profissionais.

A situação dos itinerários formativos também merece destaque. Embora a proposta do Novo Ensino Médio esteja associada à flexibilização e ao protagonismo dos estudantes, os relatos analisados indicam que, na realidade pesquisada, a implementação desses componentes esteve acompanhada por insegurança e dificuldades de planejamento. A necessidade de ministrar conteúdos que não correspondem necessariamente à formação original dos docentes, somada à ausência de materiais adequados, contribui para ampliar a responsabilidade individual dos professores pela construção das condições de ensino.

Outro aspecto percebido é a relação entre o aumento das disciplinas e a sobrecarga profissional. As respostas do questionário, especialmente as 12 indicações de “maior desgaste profissional” e as 10 de “necessidade de reorganização pessoal”, sugerem que as mudanças curriculares não produziram apenas alterações na organização das aulas, mas também repercutiram na rotina dos docentes. A menção à sobrecarga de trabalho em outras escolas, presente em cinco respostas, reforça a necessidade de considerar a realidade profissional desses sujeitos para compreender os efeitos da reforma.

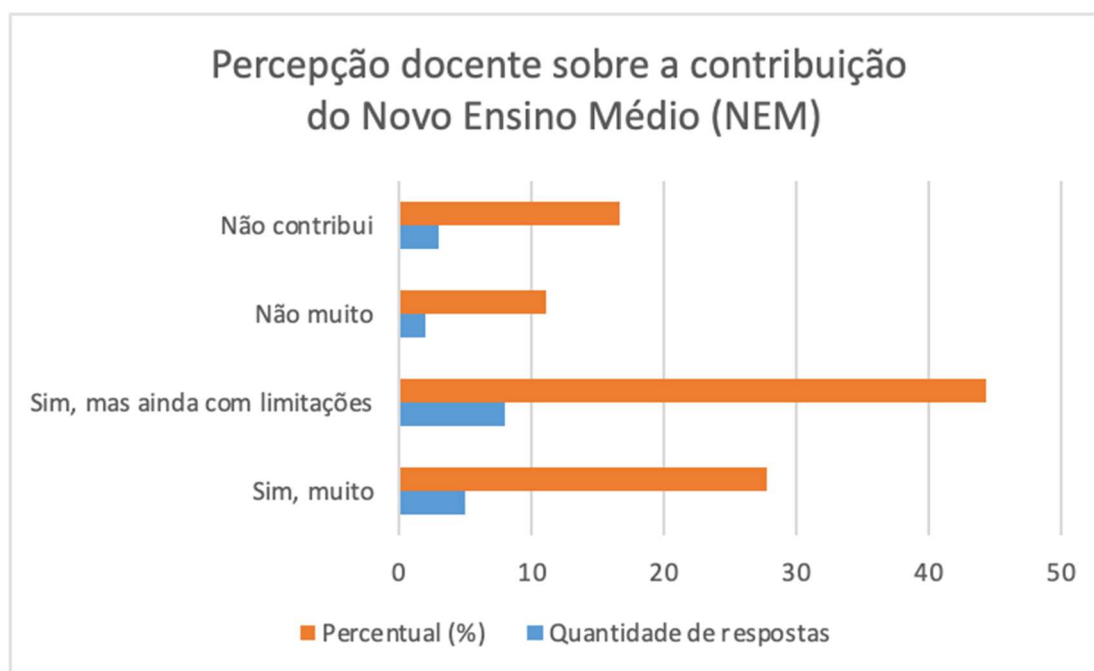
Portanto, inferimos que existe uma contradição entre a proposta de flexibilização curricular e as condições concretas de sua implementação na escola pesquisada. A possibilidade de oferecer novos componentes e experiências formativas depende de infraestrutura, materiais, formação e tempo de planejamento. Quando esses elementos não estão disponíveis, a flexibilização pode resultar em maior responsabilização individual dos professores e em dificuldades para garantir a qualidade das experiências educativas.

Dessa forma, os dados analisados indicam que a implementação do Novo Ensino Médio produziu mudanças significativas no trabalho docente, mas que essas mudanças não foram acompanhadas, na mesma proporção, pelas condições materiais e pedagógicas necessárias. A precarização e a sobrecarga identificadas na pesquisa revelam, assim, que os desafios da reforma não se restringem à organização curricular, mas envolvem as condições concretas de trabalho e de funcionamento da escola pública.

3.5.3 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO NEM E SEUS POSSÍVEIS IMPACTO NA FORMAÇÃO DISCENTE

No questionário, as respostas sobre a contribuição do Novo Ensino Médio estão apresentadas no gráfico abaixo:

Figura 1 - Percepção docente sobre a contribuição do Novo Ensino Médio (NEM)



Fonte: Dados da pesquisa realizada com os professores através do Google Forms.

Os dados da pesquisa indicam que as percepções dos professores sobre o Novo Ensino Médio são diversas e envolvem tanto aspectos considerados positivos quanto dificuldades relacionadas à implementação da proposta. A Professora C, por exemplo, reconhece uma contribuição da disciplina Projeto de Vida: “Muitos alunos formam o ensino médio sem saber que direção seguir, que rumo seguir, que escolha profissional fazer, e a disciplina de Projeto de Vida, de certa forma, ela vem orientá-los, dar um direcionamento em relação a isso” (Professora C, entrevista, 2026). Apesar desse aspecto positivo, outros docentes apontam dificuldades relacionadas à redução da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica. A Professora E afirma: “No meu caso é Geografia, tive aulas reduzidas, número de aulas, para aumentar itinerários. Mas o ENEM continua cobrando, de certa forma, um conteúdo, e não os itinerários” (Professora E, entrevista, 2026). A Professora F complementa:

Diminuir nos componentes básicos é retroceder, porque as avaliações externas que nós recebemos cobram isso. Estamos falando de um Novo Ensino Médio, então não posso deixar de comentar que isso impacta nas avaliações que os alunos têm que fazer; se ele tem menos aulas da disciplina, ele consegue ver menos conteúdo. Isso é fato. (Professora F, entrevista, 2026).

As falas das professoras apontam, portanto, para uma preocupação com a relação entre a redução da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica e as exigências presentes nas avaliações externas, especialmente o ENEM. Na percepção das docentes, a diminuição do tempo destinado a determinados componentes curriculares pode limitar o desenvolvimento dos conteúdos cobrados nesses processos avaliativos. Essa percepção constitui um dos aspectos identificados na pesquisa sobre os impactos da reorganização curricular promovida pelo Novo Ensino Médio.

Outro problema apontado pelos participantes está relacionado à participação dos estudantes em determinados componentes curriculares. O Professor A explica: “O aluno não tem muito interesse em fazer, porque uma vez que ele já sabe disso, não vai reprová-lo de forma alguma contra as outras disciplinas que ele tem. [...] Eu sou obrigado a passar” (Professor A, entrevista, 2026). A fala do Professor A relaciona o interesse dos estudantes à forma como os componentes curriculares são organizados e avaliados. Segundo sua percepção, o estudante compreende que determinado componente não possui o mesmo peso das demais disciplinas em relação à aprovação e, por isso, demonstram menor interesse em realizá-lo. O relato evidencia uma dificuldade vivenciada pelo professor no cotidiano escolar e permite problematizar a relação entre a organização curricular, os critérios de avaliação e a participação dos estudantes.

A Professora 15 também relaciona o currículo proposto às condições concretas vivenciadas pelos estudantes:

A docência no Novo Ensino Médio evidencia um distanciamento entre o currículo proposto e a realidade dos estudantes. Na escola em que atuo, situada em região periférica, muitos alunos já assumem responsabilidades financeiras familiares, o que limita sua dedicação aos estudos. Nesse contexto, o currículo se mostra pouco efetivo. Disciplinas como ‘Projeto de Vida’ não cumprem plenamente seu papel, pois carecem de aplicabilidade prática, deixando de abordar de forma consistente temas essenciais como educação financeira, organização da rotina e empreendedorismo real. Dessa forma, o NEM, embora bem estruturado em teoria, ainda não atende às demandas concretas dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade. (Professora 15, questionário, 2026).

A fala da professora chama atenção para a percepção de que alguns componentes curriculares não estabelecem, em sua experiência, uma relação suficiente com as necessidades e expectativas dos estudantes da escola pesquisada. Esse aspecto é particularmente relevante considerando o contexto social mencionado pela docente, no qual parte dos estudantes assume responsabilidades financeiras familiares. As percepções apresentadas pelos professores dialogam com discussões presentes na literatura sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Cássio e Goulart (2022, p. 290) afirmam:

“A reforma do Ensino Médio foi vendida como uma solução inovadora para os problemas históricos dessa etapa educacional, mas os primeiros anos de implementação revelam um quadro preocupante: redução da carga horária de disciplinas fundamentais, precarização do trabalho docente e aprofundamento das desigualdades regionais. O discurso da flexibilização e do protagonismo estudantil mascara uma realidade de esvaziamento curricular e de responsabilização individual pelos resultados.” (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

A discussão apresentada pelos autores permite compreender a preocupação manifestada pelas professoras E e F em relação à redução da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica. Enquanto a reforma propõe a flexibilização curricular e o protagonismo estudantil, os docentes percebem uma tensão entre essa reorganização e as exigências das avaliações externas, que continuam cobrando conhecimentos relacionados à formação geral.

Essa tensão também pode ser relacionada à discussão de Frigotto (1999) sobre a dualidade educacional brasileira. Para o autor, a oferta de diferentes percursos formativos pode contribuir para a manutenção de desigualdades entre grupos sociais. No contexto desta pesquisa, a percepção das professoras é de que a redução do tempo destinado a disciplinas

tradicionais pode dificultar a preparação dos estudantes para processos seletivos como o ENEM. Assim, a fala da Professora F sobre considerar a redução dos componentes básicos um “retrocesso” deve ser compreendida como uma percepção docente acerca dos efeitos da reorganização curricular sobre as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

A questão da relação entre currículo e realidade social também dialoga com Krawczyk (2009, p. 55), que alerta:

As políticas educacionais concebidas nos gabinetes ministeriais raramente consideram a diversidade das realidades escolares brasileiras. Escolas situadas em regiões periféricas, que atendem a uma população majoritariamente pobre e que trabalha, têm demandas específicas que não são contempladas por propostas padronizadas de flexibilização curricular e de ampliação de carga horária. (Krawczyk, 2009, p. 55).

A reflexão de Krawczyk permite problematizar a fala da Professora 15, sobretudo quando a docente aponta dificuldades para estabelecer relações entre determinados componentes curriculares e as necessidades concretas dos estudantes. No entanto, os dados desta pesquisa permitem afirmar apenas que essa é uma percepção apresentada pela professora, não sendo possível concluir, a partir dos instrumentos utilizados, que os componentes curriculares não atendam às necessidades dos estudantes de maneira geral.

As dificuldades relacionadas à implementação do currículo também aparecem na percepção dos professores acerca da relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). O Professor A descreve essa dificuldade:

Dentro do sistema curricular, é assim: é quase fazer três pedidos pro gênio da lâmpada. Por quê? O maior desafio que eu tenho é pegar um currículo do Estado, pegar um livro digital e encaixar onde está. Às vezes uma questão lá no livro que está em sequência, no livro eu tenho três lugares diferentes. Eu tenho que usar um sistema de IA de busca pra mim achar as páginas que eu quero, eu tenho que usar um marcador pra eu poder colocar pro aluno, é confuso. O livro digital é uma ferramenta que tem, o livro físico também. Aí ele fica, mas a matéria está lá na frente, porque um é BNCC e o outro é o Currículo de Minas, que não conversa, e isso atrapalha muito, inclusive, pro pessoal que usa o livro digital. Ele deixa de usar o livro pra poder escrever no quadro. (Professor A, entrevista, 2026).

A dificuldade relatada pelo professor pode ser relacionada à discussão de Nascimento, Garcia e Czernisz (2023, p. 12), segundo os quais:

A implementação da BNCC nos estados brasileiros ocorreu de forma heterogênea e, em muitos casos, apressada, sem o devido diálogo com as redes

de ensino. Como resultado, os professores se veem diante de múltiplos documentos curriculares que nem sempre dialogam entre si, o que gera confusão, retrabalho e desgaste. (Nascimento; Garcia; Czernisz, 2023, p. 12).

Nesse sentido, a fala do Professor A permite observar como as orientações curriculares e os materiais utilizados na escola podem repercutir diretamente sobre o planejamento e a organização do trabalho pedagógico. No caso pesquisado, o professor relata dificuldades para articular diferentes referências curriculares e materiais, o que demanda maior esforço de organização para a realização das aulas.

A partir dos dados analisados, percebe-se que a implementação do Novo Ensino Médio na escola pesquisada apresenta diferentes desafios. As falas dos professores indicam dificuldades relacionadas à redução da carga horária da Formação Geral Básica, à organização dos componentes curriculares, à participação dos estudantes e à articulação entre os documentos curriculares utilizados no cotidiano escolar.

No primeiro aspecto, as professoras E e F demonstram preocupação com a redução da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica e sua relação com as avaliações externas. Essa preocupação não permite afirmar diretamente que a aprendizagem dos estudantes tenha sido prejudicada, uma vez que eles não foram ouvidos nem tiveram sua aprendizagem avaliada nesta pesquisa. O que os dados permitem afirmar é que os professores percebem essa redução como uma possível dificuldade para a preparação dos estudantes para exames como o ENEM.

Em relação à participação dos estudantes, o Professor A associa o menor interesse a determinado componente à percepção dos próprios alunos sobre sua relação com a aprovação. Já a Professora 15 relaciona as dificuldades de participação à percepção de que determinados componentes curriculares apresentam pouca aplicabilidade diante das necessidades dos estudantes. Essas falas indicam diferentes interpretações dos docentes sobre a participação discente, sem permitir generalizar essas percepções para todos os estudantes da escola.

Outro aspecto identificado é a dificuldade de articulação entre as orientações curriculares e os materiais utilizados. A fala do Professor A demonstra que, em sua experiência, a necessidade de conciliar a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e os materiais didáticos produz dificuldades para o planejamento das aulas. Nesse sentido, a implementação do NEM exige dos professores um trabalho de adaptação entre as orientações oficiais e as condições concretas encontradas no cotidiano escolar.

Em conjunto, os resultados indicam que a proposta de flexibilização curricular encontra limites nas condições concretas da escola pesquisada. As percepções dos professores apontam

para a necessidade de fortalecer o apoio institucional, a formação docente e a organização pedagógica para que os objetivos do Novo Ensino Médio possam ser efetivamente alcançados.

Assim, os desafios identificados ao longo desta pesquisa evidenciam a necessidade de proposição de estratégias que contribuam para o aprimoramento da implementação do Novo Ensino Médio no contexto da escola investigada. Os resultados da pesquisa constituem, portanto, a base para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no capítulo seguinte, construído a partir dos achados da pesquisa e das demandas apontadas pelos docentes.

CAPÍTULO 4 – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e orientado pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo Referência de Minas Gerais, tem se revelado um processo complexo e repleto de tensões no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Na escola estadual objeto desta pesquisa, localizada na periferia do município de Sete Lagoas, Minas Gerais, esse processo foi analisado a partir da percepção dos professores que atuam diretamente na etapa final da educação básica, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas no ano letivo de 2026.

Os dados coletados junto aos dezoito professores participantes revelaram um cenário desafiador em múltiplas dimensões. No que se refere à carga horária, a ampliação para 1.000 horas anuais, materializada na criação do chamado "sexto horário", foi apontada como significativa fonte de desgaste. Mais de um dos entrevistados apontou sobre a questão da sobrecarga derivada do aumento dos horários de trabalho. Quanto aos Itinerários Formativos, componente central da reforma, a maioria dos professores que atuam nessas disciplinas afirmou ter dificuldades para conseguir ministrar as aulas, enquanto quatro relataram encontrar muitas dificuldades e falta de suporte. Apenas um professor declarou sentir-se preparado e motivado, no meio de tantas respostas pessimistas com a reforma. A isso se soma a crítica recorrente sobre a insuficiência e a inadequação dos materiais didáticos disponibilizados, com oito professores classificando o material como "Pouco adequado" e quatro como "Inexistente".

No campo das condições de trabalho, a pesquisa evidenciou um quadro de precarização e sobrecarga. A predominância de professores designados (contratados) – doze dos dezenove docentes que compõem o quadro da escola – atuando nos Itinerários Formativos gera alta rotatividade e dificulta a apropriação consistente dos planos curriculares. A análise documental das atas de reuniões do Módulo II revelou a ausência de pautas específicas sobre o Novo Ensino Médio, indicando que o tema não tem sido sistematicamente discutido nos espaços coletivos de planejamento. Por fim, as limitações de infraestrutura – escola funciona em espaço cedido, com quatro salas de aula, biblioteca interditada, ausência de laboratórios e quadra esportiva – inviabilizam práticas pedagógicas inovadoras e comprometem o desenvolvimento pleno dos itinerários, especialmente os de Tecnologia e Inovação.

Diante desse diagnóstico, construído a partir da voz dos professores, o Plano de Ação Educacional (PAE), formulado após os processos de coleta e análise de dados, propõe um conjunto de intervenções ancoradas em ferramentas de gestão da qualidade, com o objetivo

de reduzir os desafios enfrentados pelos docentes, melhorar as condições de trabalho e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem no contexto do Novo Ensino Médio.

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: O CICLO PDCA (PLANEJAR (PLAN), EXECUTAR (DO), VERIFICAR (CHECK) E AGIR (ACT))

A gestão escolar contemporânea demanda não apenas intencionalidade pedagógica, mas também o domínio de instrumentos metodológicos que possibilitem o planejamento sistemático, a execução organizada, o monitoramento contínuo e a correção de rotas ao longo do processo. Nessa direção, a literatura da área da gestão educacional tem apontado a relevância da aplicação de metodologias originárias da administração da qualidade no contexto escolar. Como afirmam Behr, Moro e Estabel (2008, p.35), as ferramentas gerenciais constituem-se como "instrumentos para identificar oportunidades de melhoria e auxiliar na mensuração e apresentação de resultados, visando ao apoio à tomada de decisão por parte do gestor do processo".

Entre as ferramentas disponíveis, o ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) destaca-se como uma metodologia iterativa de melhoria contínua, originalmente desenvolvida por Walter Shewhart e popularizada por Edwards Deming no contexto da gestão da qualidade industrial, mas que tem encontrado crescente aplicação no campo educacional. O ciclo PDCA é composto por quatro fases interligadas e sequenciais: Planejamento (*Plan*), Execução (*Do*), Verificação (*Check*) e Ação Corretiva (*Act*). Cada uma dessas etapas desempenha uma função específica no processo de gestão, conforme sistematizado por Amadeu:

“[...] na fase Planejar (*Plan*), os professores definem objetivos educacionais, estratégias de ensino, conteúdos e instrumentos de avaliação; em Executar (*Do*), as ações planejadas são aplicadas em sala de aula; na fase Verificar (*Check*) consiste na análise dos resultados obtidos, com base no desempenho dos alunos e na efetividade das práticas; por fim, na etapa Agir (*Act*), são feitas as correções e melhorias necessárias para o replanejamento, promovendo a educação contínua e a qualidade do ensino”. Amadeu (2025, p.3)

Autores como da Silva, Oliveira e de Sá Filho (2019) defendem que o ciclo PDCA pode contribuir significativamente para a eficiência da gestão escolar, pois fornece uma estrutura

para a aplicação de métodos de melhoria contínua alicerçados pela teoria do conhecimento gerencial. Ao estimular uma gestão baseada em evidências, o PDCA contribui para que decisões pedagógicas e administrativas deixem de ser pautadas apenas na intuição, passando a considerar dados concretos sobre desempenho acadêmico, engajamento discente e eficácia das práticas adotadas. Esse movimento contínuo fortalece a qualidade do ensino, pois possibilita ajustes constantes diante das mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas que afetam o processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante do uso do PDCA na educação, destacado por Amadeu (2025), é o incentivo ao trabalho colaborativo entre professores, gestores, equipe pedagógica e comunidade escolar:

“O planejamento (Plan) exige diálogo coletivo para definição de metas, identificação de problemas e escolha de estratégias; a execução (Do) demanda cooperação na implementação das ações; a verificação (Check) pressupõe análise conjunta dos resultados; e a ação corretiva (Act) envolve decisões compartilhadas para aprimorar os processos. Esse caráter colaborativo fortalece o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, essenciais para o sucesso.” Amadeu (2025, p.5)

A aplicação do PDCA na educação, conforme destaca Amadeu (2025), favorece o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas, incentiva o uso de dados na tomada de decisões e fortalece o papel do professor como gestor do processo educativo. Diante do exposto, o PAE aqui proposto adota o ciclo PDCA como referencial metodológico para a gestão das intervenções, organizando as ações em quatro núcleos estruturantes: Gestão do Planejamento Coletivo e Interdisciplinar; Suporte Pedagógico e Formação Continuada; Adequação da Logística e do Tempo Escolar; e Gestão de Pessoas e Acolhimento Docente. Cada ação é detalhada, com seus respectivos indicadores de monitoramento, conforme sistematizado na Tabela 7, que sintetiza as principais intervenções, seus responsáveis, prazos e indicadores de acompanhamento.

Tabela 7 - Síntese das Ações do PAE por Núcleo e Ciclo PDCA

Núcleo	Ação	Ciclo PDCA	Responsáveis	Prazo	Indicadores-chave
--------	------	------------	--------------	-------	-------------------

Planejamento Coletivo	Oficinas de Planejamento Integrado bimestrais	<i>Plan/Check</i> (P/C)	Coord. NEM, Especialistas	out/26	Nº projetos interdisciplinares implementados
Planejamento Coletivo	Banco de Recursos Pedagógicos Colaborativo (BRPC)	<i>Plan/Do/Act</i> (P/D/A)	Coord. NEM, professores	nov/26	Nº de materiais compartilhados; acessos ao drive
Formação Continuada	Programa "AdaptAÇÃO NEM"	<i>Plan/Do/Check</i> (P/D/C)	Coord. NEM, SRE, professores	Mensal	% professores que se sentem preparados (pré/pós)
Formação Continuada	Programa de Tutoria para professores designados	<i>Plan/Do/Act</i> (P/D/A)	Coord. NEM, tutores voluntários	2º sem/2026	Retenção e satisfação dos professores designados
Logística e Tempo Escolar	"Horário de Vivências e Projetos" (reestruturação do 6º horário)	<i>Plan/Do/Act</i> (P/D/A)	Direção, Especialistas, professores	2º sem/2026	Frequência dos alunos; redução do relato de cansaço
Logística e Tempo Escolar	Mapeamento e Adequação Curricular (CRMG vs. BNCC)	<i>Plan/Do/Check</i> (P/D/C)	Comissão (Coords. + 1 por área)	4º bim/2026	Guia de Adaptação Curricular produzido e utilizado
Acolhimento Docente	Círculo de Escuta e Acolhimento Docente	<i>Plan/Check/Act</i> (P/C/A)	Direção, psicólogo (parceiro)	Mensal (out/2026)	Nº docentes participantes; redução do desgaste relatado

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Sena (2023) e da Silva *et al.* (2019).

4.2 DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Sobre o núcleo de gestão do planejamento coletivo e interdisciplinar, a análise das atas de reuniões do Módulo II revelou a ausência de pautas específicas sobre o Novo Ensino Médio, o que contribui para o desalinhamento entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Para enfrentar esse problema, propõe-se a realização de Oficinas de Planejamento Integrado bimestrais, com duração de quatro horas cada, dentro do calendário do Módulo II. Nessas oficinas, os professores serão organizados em grupos mistos (FGB e IF) para elaborar projetos interdisciplinares a partir de temas geradores comuns. A escolha da periodicidade bimestral justifica-se pela necessidade de equilibrar a profundidade do planejamento com a dinâmica do calendário escolar, evitando tanto a superficialidade de encontros esporádicos quanto a sobrecarga de reuniões muito frequentes.

Complementarmente, será criado o Banco de Recursos Pedagógicos Colaborativo (BRPC) em ambiente *Google Drive*, onde os docentes poderão compartilhar planos de aula, atividades e materiais que obtiveram êxito em suas práticas. O BRPC funcionará como uma memória institucional, reduzindo o isolamento profissional e o retrabalho, especialmente para os professores designados que chegam à escola sem o devido acervo de materiais.

Para o suporte pedagógico e a formação continuada, a literatura educacional tem demonstrado que a efetividade das reformas curriculares depende fortemente da existência de políticas formativas que considerem as reais necessidades dos professores em seu contexto de atuação. O programa "AdaptAÇÃO NEM" será estruturado em dois formatos complementares: as "Pílulas Formativas" – encontros mensais de 90 minutos durante as reuniões de Módulo II, focados em um tema prático específico – e encontros temáticos bimestrais de duas horas, com aprofundamento em metodologias ativas e adaptação curricular. A opção por encontros curtos e frequentes busca respeitar a sobrecarga de trabalho docente, ao mesmo tempo em que promove atualização pedagógica sistemática.

Paralelamente, o Programa de Tutoria emparelhará professores efetivos experientes com professores designados que atuam nos Itinerários Formativos. Considerando que os professores designados constituem a maioria do corpo docente que atua nos itinerários formativos, essa iniciativa visa acelerar a apropriação dos planos curriculares, reduzir a sensação de isolamento desses profissionais e promover o compartilhamento de estratégias pedagógicas em um processo de aprendizagem entre pares. A tutoria entre pares, conforme assinalam Paula e Silva (2023), constitui uma estratégia de baixo custo e alto potencial formativo, especialmente em contextos de alta rotatividade.

Em relação à adequação da logística e do tempo escolar, o "sexto horário", identificado como fonte de desgaste por professores e alunos, será reestruturado como "Horário de Vivências e Projetos". Em um dia da semana previamente definido, esse horário será dedicado a atividades diferenciadas – oficinas de leitura, clubes temáticos, tutoria entre alunos, nivelamento de aprendizagens, preparação para feiras e mostras científicas – todas planejadas nas oficinas interdisciplinares. Essa ressignificação alinha-se às recomendações de Krawczyk (2021) sobre a necessidade de diversificar as experiências educativas para manter o engajamento dos jovens, transformando o tempo adicional de permanência na escola de um fator de estresse em uma oportunidade de vivências formativas significativas.

Adicionalmente, uma comissão formada pelos coordenadores do NEM e um professor representante de cada área do conhecimento realizará o mapeamento dos desalinhamentos entre o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a BNCC e os materiais didáticos disponíveis (MAPA-MG e livros didáticos). O Professor A, em sua entrevista, descreveu a situação como "quase fazer três pedidos pro gênio da lâmpada", referindo-se à dificuldade de conciliar os diferentes documentos. A comissão elaborará um "Guia de Adaptação Curricular" interno que oriente os professores na localização e complementação dos conteúdos, reduzindo a confusão e o retrabalho atualmente relatados.

Por fim, no que concerne à gestão de pessoas e ao acolhimento docente, os dados da pesquisa indicaram que doze dos dezoito professores relataram "maior desgaste profissional" como impacto do NEM, e cinco docentes mencionaram "sobrecarga de trabalho em outras escolas". Esse dado, associado às condições de precarização e à fala da Professora F sobre o professor estar "exausto com o emocional", remete ao fenômeno do adoecimento docente, amplamente discutido por Krawczyk (2021) e por Paula e Silva (2023). Para enfrentar essa questão, propõe-se a criação de um Círculo de Escuta e Acolhimento Docente, um espaço mensal de uma hora, coordenado por um facilitador externo (psicólogo ou assistente social) em parceria com a Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou com instituições de ensino superior locais. O objetivo não é substituir o atendimento clínico especializado, mas oferecer um canal institucional de expressão das dificuldades e de fortalecimento dos vínculos entre os pares.

4.3 ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA POR MEIO DO CICLO PDCA

Para que o PAE não se reduza a um conjunto de intenções, faz-se necessário instituir um sistema de monitoramento e avaliação contínua, alinhado às fases *Check* e *Act* do ciclo

PDCA. Como argumenta Dourado (2019), a gestão democrática e eficaz requer não apenas o planejamento, mas também a capacidade de acompanhar os resultados e promover ajustes ao longo do percurso. A aplicação sistemática do PDCA permite que a escola identifique fragilidades, implemente intervenções e acompanhe seus impactos ao longo do tempo, construindo uma cultura institucional voltada à avaliação permanente das práticas educativas.

A Tabela 8 apresenta os indicadores de processo e resultado para cada ação, bem como a frequência e os responsáveis pela coleta e análise dos dados, permitindo o monitoramento objetivo de cada etapa do plano.

Tabela 8 - Indicadores de Acompanhamento e Avaliação do PAE

Ação	Indicador de Processo	Indicador de Resultado	Frequência	Responsável
Oficinas de Planejamento	Nº de oficinas realizadas / participantes	Nº de projetos interdisciplinares implementados	Bimestral	Coord. NEM
Banco de Recursos (BRPC)	Nº de materiais compartilhados / acessos	% de professores que usam o BRPC (survey)	Mensal	Coord. NEM
Programa "AdaptAÇÃO"	Nº de encontros realizados / satisfação	% de professores mais preparados (pré/pós-teste)	Mensal	Coord. NEM
Programa de Tutoria	Nº de pares formados / reuniões realizadas	Retenção e satisfação dos professores designados	Mensal	Coord. NEM
"Horário de Vivências"	Nº de projetos executados / frequência dos alunos	Redução do relato de cansaço (entrevistas finais)	Bimestral	Especialistas
Mapeamento Curricular	Guia produzido e distribuído	% de professores com maior clareza no planejamento	Único (1º bim.)	Comissão
Círculo de Escuta	Nº de encontros realizados / docentes participantes	Redução do desgaste severo em entrevistas	Mensal	Direção

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Para operacionalizar esse monitoramento, serão utilizadas três ferramentas principais: questionários rápidos aplicados via Google Forms ao final de cada bimestre, para aferir a percepção docente sobre o suporte recebido e o impacto das ações; reuniões mensais de acompanhamento entre a equipe gestora e os coordenadores do NEM, para análise dos indicadores e tomada de decisões corretivas; e grupo focal ao final do ano letivo, com a participação de um grupo representativo de professores, para uma avaliação qualitativa aprofundada dos resultados.

A Tabela 9 sintetiza as fases do ciclo PDCA aplicadas à gestão do PAE como um todo, demonstrando como cada etapa do ciclo se relaciona com as ações propostas.

Tabela 9 - Ciclo PDCA aplicado à Gestão do PAE

Fase PDCA	Descrição	Instrumentos	Relação com as Ações
<i>Plan</i> (Planejar)	Definição dos objetivos, metas, ações, responsáveis e prazos. Nesta fase, o planejamento deve ser bem detalhado, para cada uma das ações.	Matriz de responsabilidades, análise de contexto	Definição das oficinas, BRPC, programas de formação e tutoria
<i>Do</i> (Executar)	Implementação das ações conforme planejado, seguindo as diretrizes estabelecidas na fase anterior e mantendo a comunicação clara entre os envolvidos.	Cronograma, reuniões de alinhamento, checklist	Realização das atividades previstas em cada núcleo, com supervisão direta dos responsáveis
<i>Check</i> (Verificar)	Monitoramento dos indicadores; análise de resultados e comparação com as metas estabelecidas.	Questionários, atas de reuniões, grupo focal, indicadores da Tabela 2	Aplicação dos indicadores da Tabela 2; análise da efetividade de cada ação

	Identificação de desvios e boas práticas.		
<i>Act</i> (Agir corretivamente)	Identificação de desvios; proposição de ajustes e melhorias. Padronização das práticas que obtiveram sucesso e replanejamento das que necessitam correção.	Relatórios bimestrais, replanejamento participativo, documentos normativos internos	Ajustes nas oficinas, no BRPC, na formação ou na tutoria conforme necessidade identificada; documentação das lições aprendidas

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4.4 ENCAMINHAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A implementação do presente PAE requer a consideração de premissas fundamentais que, embora extrapolem a esfera imediata de ação da escola, devem ser explicitadas para que o plano não seja avaliado fora de seu contexto estrutural mais amplo.

A primeira premissa diz respeito ao financiamento da educação pública. As condições orçamentárias, comprometidas pela Emenda Constitucional nº 95/2016 que instituiu o Novo Regime Fiscal, impõe limites objetivos à ampliação de recursos materiais e à contratação de profissionais especializados. Como alerta Pinto (2018), o congelamento dos investimentos públicos por vinte anos aprofunda o processo histórico de sucateamento da escola pública, impactando diretamente a infraestrutura e a formação continuada. Apesar dessas limitações, as ações propostas foram concebidas com foco em soluções de baixo custo e no aproveitamento dos recursos humanos já disponíveis na instituição.

A segunda premissa refere-se à política de contratação de pessoal. A alta rotatividade de professores designados – doze dos dezenove docentes da escola – não é um fenômeno exclusivamente local, mas reflete uma política estadual de contratação temporária que fragiliza a continuidade dos projetos pedagógicos. Nesse sentido, as ações de tutoria e de formação em serviço propostas neste PAE buscam mitigar os efeitos dessa rotatividade, mas não substituem a necessidade de políticas de valorização e estabilidade docente em âmbito estadual.

A terceira premissa concerne à infraestrutura física. As limitações do espaço escolar – funcionamento em prédio cedido, com quatro salas de aula, biblioteca interditada, ausência de laboratórios e quadra esportiva – exigem criatividade e adaptação constante. As ações propostas, como o "Horário de Vivências e Projetos" e o Banco de Recursos Pedagógicos Colaborativo, foram concebidas considerando tais limitações, priorizando o uso de tecnologias de baixo custo e o aproveitamento máximo dos espaços existentes. No entanto, a gestão escolar deve manter como pauta permanente a reivindicação junto às instâncias competentes por melhorias estruturais que garantam o mínimo necessário para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A despeito dessas limitações, entende-se que é possível construir margens de autonomia e ação coletiva que amenizem os efeitos mais perversos da reforma e promovam melhorias concretas no cotidiano escolar. Como afirma Saviani (2017), a transformação educacional não se faz apenas por meio de políticas macroestruturais, mas também pela resistência cotidiana e pela construção de alternativas no âmbito da escola. O ciclo PDCA, oferece um suporte metodológico robusto para que esse processo seja sistemático, transparente e continuamente aperfeiçoado.

Recomenda-se que a implementação do PAE seja precedida de uma assembleia geral de professores para apresentação, discussão e validação das propostas, garantindo o princípio da gestão democrática previsto no artigo 206 da Constituição Federal de 1988. As ações devem ser iniciadas de forma gradual, priorizando aquelas de menor complexidade operacional – como a criação do BRPC e o início do programa de tutoria – para, em seguida, avançar para as intervenções que exigem maior articulação coletiva, como a reestruturação do sexto horário. Ao final de cada bimestre, os relatórios de monitoramento devem ser compartilhados com toda a equipe, e os ajustes necessários devem ser deliberados coletivamente.

O PAE aqui apresentado não se pretende uma solução definitiva, mas um ponto de partida para um processo reflexivo e participativo de gestão do Novo Ensino Médio na escola pesquisada. Sua efetividade dependerá do engajamento de toda a comunidade escolar – professores, gestores, alunos e famílias – e da capacidade de a equipe gestora criar um ambiente de confiança, diálogo e apoio mútuo. A expectativa é que, ao final do ano letivo de 2026, os indicadores demonstrem avanços na preparação docente, na qualidade do planejamento, na redução do desgaste profissional e, consequentemente, na melhoria das experiências formativas dos estudantes, contribuindo para que o Novo Ensino Médio, a despeito de seus limites estruturais, possa efetivamente cumprir seu papel de promover uma formação integral e de qualidade para os jovens da periferia de Sete Lagoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual de Sete Lagoas, Minas Gerais, a partir das percepções dos professores que atuam nessa etapa de ensino. A análise dos dados permitiu identificar desafios relacionados à implementação da proposta, especialmente no que se refere à organização curricular, à disponibilidade de materiais e recursos, à formação docente, à infraestrutura, ao aumento da carga horária e à sobrecarga de trabalho. Ao mesmo tempo, os dados também indicaram que parte dos professores reconhece contribuições na proposta do NEM, ainda que estas sejam acompanhadas por limitações observadas no contexto da escola pesquisada.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, os resultados evidenciam que a implementação do NEM ocorre em meio a dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e organizacional. Entre os aspectos apontados pelos professores, destacam-se a insuficiência de materiais para o desenvolvimento de determinados componentes curriculares, as dificuldades de organização da proposta curricular, a necessidade de formação específica e as condições de infraestrutura da escola. Também foram mencionados os efeitos do aumento da carga horária e a sobrecarga de trabalho docente, aspectos que interferem na organização do trabalho pedagógico.

Essas percepções podem ser relacionadas às discussões apresentadas ao longo da pesquisa sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Conforme discutido a partir de Kuenzer (2017), a organização dessa etapa da educação básica envolve diferentes concepções de formação e apresenta desafios relacionados à articulação entre formação geral e formação para o trabalho. No contexto investigado, entretanto, os dados não permitem afirmar que o NEM produza, de forma geral, um retrocesso ou que tenha ampliado as desigualdades educacionais em todo o sistema de ensino. O que a pesquisa permite evidenciar são as dificuldades e contradições percebidas pelos professores na escola pesquisada, especialmente diante das condições concretas encontradas para a implementação da política.

As entrevistas também revelaram diferentes percepções dos docentes acerca dos efeitos da reforma sobre o trabalho pedagógico e sobre a formação dos estudantes. Embora parte dos professores tenha identificado contribuições do NEM, outros apontaram dificuldades relacionadas à redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica, à organização dos novos componentes curriculares e à preparação dos estudantes para a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, a fala dos professores constitui uma importante fonte para compreender como as mudanças propostas pela política educacional são vivenciadas no cotidiano escolar, sem que, contudo, permita avaliar diretamente a aprendizagem dos estudantes, uma vez que eles não participaram da pesquisa.

Os resultados também evidenciam a importância do planejamento pedagógico diante das dificuldades encontradas. As limitações apontadas pelos professores indicam a necessidade de fortalecer os momentos de planejamento, a formação específica e o trabalho coletivo, de modo que a escola possa organizar suas ações considerando tanto as orientações da política educacional quanto as condições concretas da instituição. Nesse sentido, o planejamento e a gestão pedagógica podem contribuir para a organização das práticas docentes e para o enfrentamento dos desafios identificados durante a implementação do NEM.

Diante desse diagnóstico, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no capítulo seguinte, com base nos problemas e nas demandas identificadas ao longo da pesquisa. As ações propostas estão voltadas ao fortalecimento da gestão pedagógica, ao apoio ao trabalho docente, à formação e ao planejamento coletivo e ao aprimoramento da organização curricular, considerando as especificidades da escola pesquisada. Ressalta-se, contudo, que o PAE constitui uma proposta de intervenção, elaborada a partir dos resultados da investigação, e ainda não foi implementado e avaliado. Dessa forma, sua efetividade não pode ser afirmada neste momento, podendo ser verificada somente após sua aplicação e posterior avaliação.

É necessário, ainda, reconhecer as limitações desta pesquisa. O estudo foi realizado em uma única escola e teve como participantes principalmente professores, não tendo incluído a percepção dos estudantes. Dessa maneira, os resultados devem ser compreendidos como percepções dos participantes acerca do processo de implementação do Novo Ensino Médio no contexto investigado. Do mesmo modo, as considerações sobre a formação dos estudantes referem-se às percepções apresentadas pelos docentes, não constituindo uma avaliação direta da aprendizagem ou da preparação dos alunos.

Assim, os achados desta pesquisa permitem compreender que a implementação do Novo Ensino Médio, na escola investigada, é marcada tanto pelo reconhecimento de algumas contribuições da proposta quanto por dificuldades relacionadas às condições concretas de sua realização. Os relatos dos professores apontam para a necessidade de maior apoio institucional, formação específica, disponibilidade de materiais e melhores condições para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa contribui para evidenciar, a partir da realidade

de uma escola estadual de Sete Lagoas, como as mudanças curriculares são percebidas e vivenciadas pelos docentes.

Por fim, o estudo aponta para a importância de ações que favoreçam o planejamento, a formação e o trabalho coletivo no contexto escolar. O PAE apresentado a seguir constitui, nesse sentido, uma possibilidade de intervenção construída a partir das demandas identificadas pelos participantes da pesquisa. Sua proposta não deve ser compreendida como uma solução já comprovada para os problemas encontrados, mas como uma possibilidade de enfrentamento que poderá, futuramente, ser implementada e avaliada no contexto da escola pesquisada.

REFERÊNCIAS

AMADEU, J. Aplicação do ciclo PDCA na gestão educacional: estratégias para a melhoria contínua do ensino. **Revista Brasileira de Gestão Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2025.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. *Diário Oficial da União: seção I*, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc95.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em 17 out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRISOLA, E. M. A., & MARCONDES, N. A. V. (2012). **A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos.** *Revista Ciências Humanas*, 4(1). Recuperado de <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/9>. Acesso em: 30 nov. 2025

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem.** *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 30 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

DA SILVA, A. C.; OLIVEIRA, F. M.; DE SÁ FILHO, J. M. Aplicação do ciclo PDCA como ferramenta de gestão da qualidade em uma instituição de ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 32261-32275, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Financiamento da Educação e o Estado Neoliberal no Brasil.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 223-240, 2019.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa; BRISOLLA, Lívia Santos. *Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais.* **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 7, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340804259>. Acesso em: 6 out. 2025.

FEIO, Evandro dos Santos Paiva. **Análise de indicadores contextuais associados ao Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual do Pará. 2021.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estatística e Avaliação Educacional) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13237>. Acesso em: 6 out. 2025.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREITAS, N. C. **Análise crítica das reformas curriculares do Ensino Médio. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 439-456, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gv9JcRwDFHh79gnR34bZ36D/>. Acesso em: 04 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657, de 17 de novembro de 2021. Dispõe sobre a organização e a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4 692, de 29 dezembro 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Sete Lagoas (MG): Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sete-lagoas/panorama>. Acesso em: 19 out. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Impactos do Novo Regime Fiscal nas políticas sociais**. Brasília: IPEA, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação. 2009. 77p.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/119966>. Acesso em: 30 nov. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola.** In: **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.** Caderno de formação: introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 112p. (Pedagogia/Prograd). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337929/1/caderno-formacao-pedagogia_1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

LIMA, Perla Vilma Barbosa. **A implementação e a operacionalização do Ensino Médio regular noturno nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/PERLA-VILMA-BARBOSA-LIMA_REVISADO.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MESQUITA, Tauana Pacheco; ARAUJO, Rafael Rodrigues de. **Planejamento coletivo das feiras de ciências na perspectiva interdisciplinar.** *Horizontes*, Itatiba, v. 42, n. 1, 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.805, de 26 de julho de 2024.** Dispõe sobre critérios para classificação e contratação temporária de profissionais da educação da rede estadual de ensino. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.750, de 23 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre normas relativas à contratação temporária de profissionais para atuação na rede estadual de ensino. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.210, de 2025.** Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal e para o processo de contratação temporária de profissionais da educação na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Estado de Minas Gerais – meso e microrregiões do IBGE**. Belo Horizonte: SEPLAG, 2016. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/paginas/arquivos/2016/ligminas_10_2_04_listameso_micro.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando SEE/SB nº 19/2023, de 19 de janeiro de 2023: orientações para a organização dos dias escolares do ano letivo de 2023**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2023. Disponível em: Acervo da SEE/MG – Memorando SEE/SB nº 19/2023. Acesso em: 4 jul. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657, de 17 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio – PLI/MG**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: . Acesso em: 26 ago. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 807-838, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL.** Ministério da Educação. Indagações sobre currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

NASCIMENTO, M.N. M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas.** Revista Publicatio, Ponta Grossa, v.15, n. 1, p. 77-87, out. 2025. Acesso em 30 de set. de 2025.

NASCIMENTO, Aline Arantes do; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho.** *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 17, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271995747>. Acesso em 16 de out. de 2025.

O GLOBO. *Ideb 2023: veja resultado por estado e região.* **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/08/14/ideb-2023-veja-resultado-por-estado-e-regiao.ghml>. Acesso em: 6 out. 2025.

O GLOBO. **IDEB 2023: veja resultado por estado e região.** Rio de Janeiro, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/08/14/ideb-2023-veja-resultado-por-estado-e-regiao.ghml>. Acesso em: 6 out. 2025.

OFÍCIO-CIRCULAR 2.663/2016. **Cumprimento de carga horária destinada às atividades extraclasse.** Orienta Educação, 2017. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-hor3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

PAULA, L. S.; SILVA, T. M. R. Trabalho docente e Novo Ensino Médio: precarização e intensificação em foco. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 1-18, 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da Educação e Desigualdades Regionais: limites da Emenda Constitucional 95/2016.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 74, p. 1-20, 2018.

PORTAL NORTE. **Resultado do IDEB 2023: confira os dados por estado e região.** Palmas, 15 ago. 2024. Disponível em:

<https://portalnorte.com.br/noticias/educacao/2024/08/15/resultado-ideb-2023-confira-os-dados-por-estado-e-regiao/>. Acesso em: 6 out. 2025.

PORTAL NORTE. **Resultado do IDEB 2023: confira os dados por estado e região.** Portal Norte, Palmas, 15 ago. 2024. Disponível em: <https://portalnorte.com.br/noticias/educacao/2024/08/15/resultado-ideb-2023-confira-os-dados-por-estado-e-regiao>. Acesso em: 6 out. 2025.

QEDU. **QEDu – Portal de dados educacionais.** São Paulo, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 06 out. 2025.

REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues; OLIVEIRA, Victor Fernando Ramos. *Impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 no financiamento da Educação Superior, Profissional/Tecnológica e de órgãos de Ciência e Tecnologia (2017-2023)*. **Revista Cocar**, n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9252>. Acesso em: 6 out. 2025.

RIBEIRO, Danielle Sachetto. **O direito à saúde em tempos neoliberais: a judicialização da saúde como estratégia para a garantia de direitos?** 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/595/1/daniellesachettoribeiro.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

RODRIGUES, Márcia Aparecida. **Austeridade Fiscal e Políticas Educacionais: reflexos da EC 95/2016.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e234567, 2021.

SALVADOR, Evilásio et al. *Financiamento da educação no contexto de ajuste fiscal (2016-2022)*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7HPK8T3TQT6XSPGxhyFy44B>. Acesso em: 6 out. 2025.

SANTOS, Kairo Rodrigo Espósito dos *et al.* **As políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso: as práticas neoliberais na educação básica.** 2023. Acesso em 01/10

SANTOS, Kairo Rodrigo Espósito dos. **Influências Neoliberais na Educação Brasileira**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2023. Disponível em: https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/4902/1/TCC_2023_Kairo%20Rodrigo%20Espósito%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

SAVIANI, D. (2013). **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 29(2). <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43520> acesso em 30/09

SILVA, João P. **A crise do ensino tradicional: da compartimentalização à integração curricular**. 3. ed. São Paulo: Editora Saber, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SENA, A. P. S. Utilização da ferramenta 5W2H na gestão escolar: um estudo de caso. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 4, p. 12634-12648, 2023.

SERRÃO, A. A.; SANTOS FILHO, J. C. Aplicação do 5W2H no planejamento de ações em uma instituição de ensino. **Revista Interface Tecnológica**, Taquaritinga, v. 20, n. 1, p. 1-12, 2023.

SILVA, J. P. **A crise do ensino tradicional: da compartimentalização à integração curricular**. 3. ed. São Paulo: Editora Saber, 2010.

SILVA, Maria Micheliana da Costa. *Fatores associados aos resultados do IDEB das escolas públicas brasileiras*. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/download/19859/23188/143097>. Acesso em: 6 out. 2025

SOUZA, Francisco Silva de; MARQUES, Maria Inês Corrêa. **A feira de ciências como espaço colaborativo de investigação, construção e difusão do conhecimento**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2023.

TAVARES, Betânia Ribeiro. **O trabalho do NTE Sete Lagoas e a implementação de tecnologias digitais de ensino: um estudo de caso**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10243/1/betaniaribeiro_tavares.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 out. 2025.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estatística e Avaliação Educacional) — **Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13237>. Acesso em: 6 out. 2025.

ZIMMER, Cíntia Gabriely. **Projetos, interdisciplinaridade e pensamento científico na escola**. *Revista Viver IFRS, Bento Gonçalves*, 2022.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO ONLINE PARA TODOS OS PROFESSORES DA ESCOLA ESTUDADA

Dados de identificação

1) Qual a sua faixa etária?

- ☐ 18 a 24 anos
- ☐ 25 a 34 anos
- ☐ 35 a 44 anos
- ☐ 45 a 54 anos
- ☐ 55 a 64 anos
- ☐ 65 anos ou mais

2) Qual (ais) sua (as) área (as) de formação acadêmica?

- ☐ Matemática
- ☐ Língua Portuguesa
- ☐ Química
- ☐ Física
- ☐ Biologia
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Sociologia
- ☐ Língua Inglesa
- ☐ Educação Física
- ☐ Artes
- ☐ Itinerário Formativo

3) Seu vínculo na escola é:

- ☐ Efetivo
- ☐ Designado (contratado)

4) Qual o seu tempo de exercício no Estado de Minas Gerais:

- ☐ Menos de um ano.
- ☐ De 1 a 5 anos.
- ☐ Mais de 5 anos.

5) Qual o seu tempo de exercício nesta escola:

- ☐ Menos de um ano.
- ☐ De 1 a 5 anos.
- ☐ Mais de 5 anos.

Implementação do NEM**6) Como você avalia, em geral, a implementação do Novo Ensino Médio na escola?**

- ☐ Muito positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Neutra
- ☐ Negativa
- ☐ Muito negativa

7) Você considera que recebeu formação adequada para atuar nas mudanças propostas?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Não recebi formação suficiente

8) Em relação aos itinerários formativos, sua experiência pode ser descrita como:

- ☐ Me sinto preparado e motivado
- ☐ Tenho dificuldades, mas consigo ministrar as aulas
- ☐ Encontro muitas dificuldades e falta de suporte
- ☐ Não ministro itinerários formativos

9) O Novo Ensino Médio trouxe mudanças na rotina de horários da escola, tendo mais um horário. O impacto do “sexto horário” em sua rotina é:

- ☐ Nenhum impacto
- ☐ Pequeno impacto
- ☐ Impacto moderado
- ☐ Grande impacto

Condições de trabalho e suporte pedagógico

10) Avalie a disponibilidade de material pedagógico para os itinerários formativos:

- ☐ Muito adequado
- ☐ Adequado
- ☐ Pouco adequado
- ☐ Inexistente

11) A escola oferece apoio pedagógico suficiente para lidar com os desafios do NEM?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não

12) No caso do aumento de disciplinas para trabalhar, como os itinerários formativos, isso trouxe para a sua prática: (pode marcar mais de uma)

- ☐ Nenhum impacto
- ☐ Necessidade de reorganização pessoal
- ☐ Maior desgaste profissional
- ☐ Sobrecarga de trabalho em outras escolas

Percepções e sugestões

13) Em sua visão, o Novo Ensino Médio contribui para a formação dos estudantes, considerando aspectos como a preparação para o mercado de trabalho, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a ampliação das oportunidades de escolha dentro das disciplinas ofertadas pelos itinerários formativos?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, mas ainda com limitações
- ☐ Não muito
- ☐ Não contribui

14) Qual a percepção que você tem ao lecionar sua disciplina no NEM, baseado no currículo proposto?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES QUE LECIONAM DISCIPLINAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

1) Você percebeu mudanças no trabalho pedagógico após à implementação do Novo Ensino Médio? Se sim, quais? E como isso impacta sua atuação das disciplinas que você leciona?

2) A infraestrutura da escola influencia a aplicação das disciplinas dos itinerários formativos? Se sim, Como?

3) Como os estudantes têm se beneficiado desse novo modelo do Ensino Médio?

4) Quais estratégias você adota para superar os desafios do exercício profissional em sala de aula?

5) Que sugestões você daria para melhorar a organização curricular e estrutural da escola?
